

Universidad Empresarial siglo XXI

Carrera: Licenciatura en Educación

Título: Capacitación profesional para el rol de Asistente de la Primera Infancia en instituciones de Educación no formal del Nivel Inicial.

Autor: Carolina Lococo Ocampo

D.N.I: 23.297.835

Legajo: VEDU04137

Nombre del Archivo: LOCOCO OCAMPO Carolina- Tesis final

## **Resumen**

El presente trabajo se desarrolla a partir de la problemática ubicada en una institución de enseñanza que alberga a niños/as en la primera infancia y plantea líneas de acción concretas que posibilitan una mejora en la calidad educativa. Se proyecta la necesidad de crear e implementar un dispositivo didáctico que ofrezca a las personas que no poseen título docente -una capacitación- que profesionalice sus respectivas funciones, permitiendo de esta manera el avance hacia una educación de calidad, representando además una oportunidad de actualización y participación social. Se enmarca la tarea dentro de una capacitación que les brindará las herramientas teóricas y prácticas para convertirlos en sujetos profesionales, bajo la denominación de Asistentes de la Primera Infancia.

Palabras clave: educación inicial, cuidadoras, no docentes, asistentes de la primera infancia, capacitación.

## **Abstract:**

The present work is developed from the problematic located in an institution of education that shelters children in the early childhood and it raises concrete lines of action that allow an improvement in the educational quality. It is projected is created and implemented how a didactic device that offers people who do not have educational qualifications a training that professionalizes their respective functions, allowing in this way the progress towards a quality education, also representing an opportunity for updating and social participation. The task is framed within a training that gives them the theoretical and practical tools to turn them into professional subjects, under the denomination of assistants of the early childhood.

Keywords: initial education, caregivers, non-teachers, assistants of the early childhood, training.

## **ÍNDICE**

Resumen – Abstract.....	2
Palabras claves- Keywords .....	2

### **CAPITULO 1 Introducción**

1.1 Introducción.....	7
1.1.1 Desarrollo del trabajo.....	7
1.2 Justificación y antecedentes generales.....	9
1.2.1 Problema planteado.....	9
1.2.2 Sobre el sitio de estudio.....	9
1.2.3 Antecedentes.....	9
1.3 Marco de referencia institucional.....	14

### **CAPITULO 2 Objetivos**

2.1 Objetivos de Investigación.....	17
• Objetivos generales	
• Objetivos específicos	

### **CAPITULO 3 Marco teórico**

3.1 La Educación en la Primera Infancia.....	18
3.1.1 Enseñar y aprender como procesos humanos.....	18
3.1.2 La Institución educativa y el cuidado del otro.....	19
3.1.3 El rol de las instituciones educativas y su cambio a través del tiempo.....	20
3.1.4 Funciones maternas para el desarrollo madurativo de un niño.....	22
3.1.5 El apego.....	23
3.2 La construcción de los conocimientos.....	24
3.2.1 Diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en los sujetos.....	25

3.3 La Capacitación profesional.....	28
3.3.1 La educación en los adultos.....	28
3.3.2 La educación en los adultos y la influencia de las Nuevas Tecnologías.....	29
3.4. Marco pedagógico de los centros.....	30
3.5. Análisis del Estándar de Inclusión en sus puntos más relevantes a este trabajo.....	31
 <b>CAPITULO 4 Marco Metodológico</b>	
4.1. Marco Metodológico/Materiales y métodos.....	41
4.1.1 Primera parte: observación participante.....	42
4.1.2 Segunda parte: encuesta.....	43
4.1.2.1 Construcción de la encuesta y análisis por categorías.....	44
4.1.3 Tercera parte: Fuentes documentales.....	45
 <b>CAPITULO 5 Análisis de datos</b>	
5.1. Análisis de datos o etapa diagnóstica.....	47
5.1.1 Análisis FODA del Centro de Desarrollo Infantil.....	47
5.1.2. Resultados de la observación.....	47
5.1.3. Resultados de las encuestas realizadas.....	49
5.1.3.1. Análisis de los resultados por categorías.....	49
5.2. Conclusiones iniciales sobre las respuestas obtenidas.....	52
5.2.1. Sobre la observación participante.....	52
5.2.2 Sobre las encuestas realizadas.....	53

5.2.3 Sobre las fuentes documentales.....	54
<b>CAPITULO 6 Conclusiones diagnósticas</b>	
6.1 Conclusiones diagnósticas.....	56
6.2 Conclusiones en torno a la Ley 26.233 y los Estándares de Inclusión del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.....	58
<b>CAPITULO 7 Objetivos de la Propuesta de Aplicación Profesional</b>	
7.1. Introducción.....	60
7.2 Fundamentación de la propuesta.....	60
7.2.1. La Profesionalización de la tarea.....	60
7.3. Objetivos de la Propuesta de Aplicación Profesional.....	64
7. 4 Fundamentación de los objetivos de la propuesta.....	65
<b>CAPITULO 8 Aspectos específicos de la propuesta</b>	
8.1 Aspectos específicos de la propuesta.....	67
8.1.1 Acciones propuestas y Planificación.....	67
8.2 Recursos necesarios.....	71
8.3 Instrumentos de evaluación.....	72
8.4 Cronograma de actividades.....	72
8.5 Conclusiones finales.....	72
<b>CAPITULO 9 Bibliografía</b>	
9.1. Bibliografía.....	74
9.2. Bibliografía Complementaria.....	76

## **CAPITULO 10 Anexos**

10.1 Anexo.....	78
10.1.1 Modelo de encuesta.....	78
10.1.2 Modelo Power - Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 1.....	80
10.1.3 URL videos con los que se trabaja en la tercera clase del módulo 1.....	80
10.1.4 Modelo Power-Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 2.....	80
10.1.5 Modelo de Trabajo práctico.....	81
10.1.6 Modelo del Primer Parcial.....	81
10.1.7 Modelo del Trabajo final grupal.....	82
10.1.8 Modelo de Power- Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 4.....	83
10.1.9 Modelo de Evaluación del proyecto.....	83
10.1.11 Leyes.....	85

## **CAPITULO 1**

### **1.1. Introducción**

#### 1.1.1. Desarrollo del trabajo

El trabajo está constituido en primer lugar por una introducción, que presenta el objeto de estudio, como resultado del interés por la situación evidenciada en una institución infantil que ha trabajado históricamente con personas que no son docentes al frente de la educación en la primera infancia y el cuidado de grupos de estos niños/as. Específicamente se pretende realizar una investigación descriptiva sobre las personas sin título docente con el rol de “cuidadoras” en las instituciones de la primera infancia.

A continuación, se realiza un análisis bibliográfico referido a la temática que se encuentra contenida en publicaciones anteriores al presente trabajo, la cual es examinada y tenida en cuenta como antecedente y marco teórico que permita comenzar la construcción de un procedimiento que proporcione el logro de los objetivos. Se utiliza la observación directa de las actividades que se efectúan diariamente durante la jornada escolar, registrando el acontecer de los diferentes momentos del día a fin de obtener toda la información referida a la realidad que poseen las personas que trabajan en el lugar, y a los niños/as que allí asisten. Además se confecciona un relevamiento institucional que permita conocer la situación del contexto y que justifique la intervención, a la vez que represente la lógica elemental del problema. Seguidamente se procura continuar avanzando al tener entonces estructurada la naturaleza de las relaciones que subyacen al objeto de estudio, que en el caso del presente trabajo es la institución y las personas que allí se desempeñan como cuidadoras (no docentes).

En el marco de las observaciones y el relevamiento institucional, se efectúan dos técnicas de recolección de datos primarios. Una de ellas es la observación participante que facilita la obtención de datos de la realidad. La segunda técnica consiste en una encuesta a todo el personal de cuidadoras que se desempeña en el Centro con el fin de recabar datos que den cuenta de las características de los hechos que acontecen en la

institución y de las personas que la habitan. Los datos obtenidos en todas las observaciones que se realizan, se analizan para permitir la interpretación y obtener resultados sobre el rol que realizan las personas no docentes en el contexto de la educación de la primera infancia, a la vez que se pueden estimar también cuáles son las debilidades que presentan, las que se pretende mejorar con la posterior capacitación de este personal.

En base al análisis que se realiza con todos los datos obtenidos, se procede a la implementación de un plan de capacitación para las personas que resultan incluidas dentro del grupo de no docentes. Se aplica el plan de estudios diseñado particularmente para este sector de trabajadores del Centro de Desarrollo Infantil facilitando el cumplimiento de los objetivos propuestos, hasta alcanzar la promoción y obtención de la acreditación para la función de Asistente de la Primera infancia. Se presentan los pasos de una intervención profesional realizada a un Centro de Desarrollo Infantil dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que funciona como un espacio al cual asisten niños/as durante su primera infancia para realizar actividades ligadas a lo educativo. El Centro pertenece a la educación no formal y en consecuencia las personas a cargo de estos infantes no son en su totalidad docentes. Se plantea la necesidad de capacitación del personal no docente que se encuentra en la institución permitiendo de esta manera la obtención de una acreditación que profesionalice la tarea que desempeñan.

La intención de brindar una educación de calidad ligada al cuidado permite evidenciar y a la vez interrogar sobre las actividades que se desarrollan, como también conocer acerca de los saberes y prácticas del cuidado que se realizan en el establecimiento. Se plantea la importancia de reconfigurar la labor diaria de manera profunda, investigando sobre diferentes teorías que permitan plantear los conceptos teóricos que orientan el análisis.

Como conclusión, y habiéndose obtenido de esta manera una denominación propia para este rol que venía realizando el personal no docente, mediante la aprobación de una cursada de capacitación laboral y técnica que enriquezca los saberes y las tareas, se arriba a la reconfiguración del rol de cuidadoras que se

encontraban desempeñando para comenzar a ser denominadas en adelante como Asistentes de la primera Infancia.

## **1.2. Justificación y antecedentes generales**

### 1.2.1. Problema planteado

El problema que se plantea en el siguiente trabajo se encuentra relacionado con discurrir sobre la necesidad de capacitación del personal no docente que brinda actividades pedagógicas que se planifican en relación a la estimulación temprana de los/as niño/as teniendo en cuenta las áreas del lenguaje, la motricidad, la interacción social y la intelectualidad. Se trata entonces de actividades lúdicas con una intencionalidad pedagógica que apuntan a alcanzar objetivos relacionados con los contenidos de aprendizaje acordes a las edades de los/as infantes con los cuales se interactúa. *“Es decir amigos lectores, el juego no sólo es un entretenimiento, sino que es un medio a través del cual el niño desarrolla su potencial cognitivo. Por ello el juego bien planeado tiende a incrementar la disposición del niño para involucrarse en las tareas académicas, y a su vez, estar más preparado para nuevos esfuerzos. Por todas estas razones, el juego se constituye como una herramienta pedagógica que brinda amplias posibilidades en la práctica educativa, como un elemento innovador de la enseñanza, y como medio para el aprendizaje que posibilita el desarrollo cognitivo del niño.”*(Pérez, 2007, 16). La anterior descripción hace posible diferenciar esas actividades de las de crianza y de cuidado ya que las últimas *no* son planificadas en la institución que las practica como actividades de crianza inherentes al rol de una cuidadora, institución que históricamente era considerada solamente de cuidado y asistencialismo. Se plantea así cómo generar una propuesta de intervención que llene esta carencia.

### 1.2.2. Sobre el sitio de estudio

La institución se denomina Centro de Desarrollo Infantil y es de gestión pública. Tiene a su cargo la educación y el cuidado de niños/as durante la primera infancia, desde su origen desempeña tareas relacionadas con la educación integral basando su función tanto en la estimulación temprana como también en la función del

“maternaje” (actividades relativas a la maternidad) que complementa el desarrollo físico y emocional en los niños/ as.

Se plantea en consecuencia la necesidad de crear e implementar un dispositivo pedagógico que brinde capacitación a las personas que no han estudiado la carrera docente, para que logren desempeñarse en el rol del cuidado con experticia, y brindar de este modo una educación de calidad. La capacitación de los sujetos que trabajan en el Centro de Desarrollo Infantil habilita la posibilidad del desarrollo de tareas relacionadas con el cuidado en la primera infancia encuadradas dentro de un marco teórico que sustente las actividades, en tanto que aspire también a la profesionalización de las personas que acompañan en la tarea docente y que no encuentran definido su rol en concordancia con una legalidad que acredite la tarea. Se investiga en trabajos publicados con anterioridad, sobre documentos que poseen elementos de análisis e interpretación permitiendo la consideración de diversos enfoques de la problemática.

### 1.2.3 Antecedentes

En el año 1999, Gavilán, abre el panorama relacionado con la vocación en la elección de una profesión, en este caso particular, la profesión docente. La investigación titulada “*La desvalorización del rol docente*” publicada en el n° 19 de la Revista Iberoamericana sobre Educación, se lleva a cabo en grupos de adolescentes que están realizando sus elecciones vocacionales enfocadas a la docencia y también entre docentes en ejercicio de sus funciones. La investigación es un trabajo realizado sobre experiencias de países de Europa, Canadá, Argentina y Estados Unidos. Se piensa sobre el final del trabajo en buscar la manera de devolverle al docente el rol de la conducción del proceso de aprendizaje para contrarrestar la sensación de malestar al sentirse despojado del mismo (Gavilán, 1999)

Kathleen McCartney PhD, en el año 2004, publica en línea en el idioma inglés “*Investigaciones actuales sobre efectos de los jardines infantiles*” y en el año 2010 la misma publicación es puesta en línea en español. Se ha seleccionado este trabajo de investigación considerándolo confiable ya que se remite a la Universidad de Harvard

en EE.UU. El tema sobre el que versa es Jardines Infantiles (0 a 5 años) y se desarrolla sobre lo que se entiende por el cuidado de los niños en las instituciones maternas o infantiles, impartido por adultos que no son sus padres. En el contexto de la investigación se analizan tres corrientes sobre el cuidado de los/as niños/as y se concluye con la exposición de diferentes posturas sobre el cuidado infantil relacionándolo con la calidad en los servicios brindados por diferentes jardines maternas e instituciones infantiles (McCartney, 2004).

*“Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia”* es un documento electrónico que se encuentra publicado en el proyecto editorial del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) siendo este un grupo de investigación científica situado en la Universidad Autónoma de Madrid. La autora del trabajo es Ana Ancheta Arrabal y su fecha de publicación es el mes de Abril del año 2014. Se selecciona esta publicación electrónica pensando en la educación de la primera infancia como el derecho infantil y humano a la educación de calidad, por lo cual se hace necesario su especial y más amplio tratamiento posible, para poder garantizar profesionales adecuadamente capacitados que desempeñen la tarea pedagógica y la del cuidado del otro. Esta investigación pone en valor la educación desde los primeros años de vida de los /as niños/as enmarcándola como un derecho y relacionando este derecho con políticas que trabajen por la educación y la atención de la primera infancia. Se argumenta sobre la exigencia de problematizar la primera infancia, abriendo debates sobre el bienestar infantil, evidenciando ser este el tema central del trabajo presentado. Como conclusión se destaca la importancia de las políticas de estado, y que las mismas necesariamente deben ser pensadas para que perduren en el tiempo, con soluciones duraderas que además trasciendan a los diferentes gobiernos que las promulguen.

En el año 2010 se publica en el Repositorio Institucional de la Universidad Militar Nueva Granada el trabajo de grado en formato digital con el título *“Práctica social- opción de grado educación para adultos”* cuya autoría pertenece a Moreno Zarate S.M. Se selecciona este trabajo ya que permite pensar el proceso enseñanza-

aprendizaje en los adultos. Esta investigación es publicada en la ciudad de Bogotá y se define entre sus páginas cómo es entendida la educación para adultos en Colombia, comprendiéndola como un derecho, partiendo de la premisa de que no hay límites de edad para aprender y que todas las personas siempre pueden incrementar su formación en cualquier momento de sus vidas. Se comenta aquí sobre las finalidades de la educación para adultos y se plantea también el problema del analfabetismo en ese país. Este texto se asocia al proyecto porque refiere cómo los adultos que se capacitan adquieren mayores estándares de aceptación social y potencian a la vez su desempeño en el ámbito laboral. Algunas de las conclusiones del trabajo están referidas al señalamiento de la importancia de la educación continua en los adultos como una disciplina que apunta al desarrollo social de los individuos, y para que esto suceda deben poder idearse planes y programas de aprendizaje que logren innovar.

#### Antecedentes locales

Se selecciona también como antecedente de la temática abordada por el presente trabajo el artículo “*Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras*” cuya autora es Zibecchi, C. y que ha sido publicado en la provincia de Santiago del Estero en el año 2013. El tema principal que guía la investigación está relacionado con el concepto del cuidado del otro en contextos de vulnerabilidad social. Se analiza el cuidado como valor, y asociando el término al trabajo, se problematiza sobre la distribución social del cuidado en relación a las personas que lo proveen. Acerca de las instituciones que tienen a su cargo el cuidado de la primera infancia se plantea la ausencia de políticas públicas que garanticen una oferta de calidad. Las conclusiones de la investigación permiten pensar la reconfiguración de los diferentes ámbitos donde se efectúa el cuidado de la niñez, y pensarlos como dispositivos que relacionan la educación formal con los saberes de las mujeres cuidadoras que se desempeñan en instituciones de educación no formal. A la vez se deduce la necesidad de la profesionalización de las tareas desempeñadas por las mujeres cuidadoras.

Investigaciones que anteceden a este trabajo, han marcado una línea de trabajo sobre el desarrollo de las planificaciones para cubrir no sólo necesidades educativas y

fisiológicas de los niños sino también emocionales y relacionales de los mismos. Por ello abordan los contenidos necesarios acordes a cada rango de edad a cubrir en los programas de capacitación de los alumnos en educación inicial sobre higiene, sueño, alimentación, factores afectivos y de relación, como así también las prácticas de capacitación referidas a estos contenidos (Pereyra, 2011; Pascual 2010). Uno de esos artículos, publicado en los Cuadernos de Educación y Desarrollo Volumen 2, Nro 14 del mes de abril del año 2010 titulado “La atención y evolución de las necesidades básicas en la primera infancia. Aspectos que tiene que saber el educador infantil” (autora Francisca Merlos Pascual, concluye: *“Como se ha podido apreciar, la atención a las necesidades básicas en la primera infancia es imprescindible para el desarrollo equilibrado del niño/a, puesto que proporciona hábitos saludables, mayor autonomía personal y una imagen positiva de sí mismo debido a la dimensión relacional y afectiva que implica la satisfacción de dichas necesidades básicas. También se ha mencionado, cómo para alcanzar estos objetivos es necesaria la colaboración y coordinación de los principales agentes implicados en la educación de los/as niños/as: la familia y la escuela”*).

En otros trabajos, se define el concepto de desarrollo infantil, y lo ligado que va al aprendizaje en cada niño, por lo que nuevamente, se hace hincapié en la planificación para lograr dichos objetivos, a través de la definición de los diferentes juegos según Piaget: el juego sensorio-motor, simbólico y el juego de reglas. La autora Ana María García Gómez, en el artículo llamado “La importancia del juego y desarrollo en educación infantil” cuadernos de educación y desarrollo, vol 1 N°10 (2009) concluye: *“el juego es una actividad fundamental en la educación infantil ya que nosotros como educadores tenemos que educar a los niños a través del juego. Con este hemos aprendido que se puede estimular, fomentar en el niño actitudes de respeto, de participación, de tolerancia, etc... Creo que el juego forma parte de la vida del niño porque es lo que le ayuda a hacerse y a descubrir el entorno que le rodea, por eso hay que potenciarlo desde edades muy tempranas. Hay padres que ven el juego como juego en sí y no como aprendizaje, considero que esas personas que creen eso no conocen las funciones que genera, piensan que deberían de enseñarles mucha materia y así es cuando los niños no aprenden nada. Como define*

*muy bien Escudero y Jiménez en una de sus obras, "el juego contribuye a la formación de la persona ya que responde a necesidades del proceso evolutivo". Para concluir considero el juego una actitud activa que implica en su totalidad al niño y que refleja en este un compromiso emocional, físico e intelectual con respecto al mundo que le rodea. La tarea que tiene que desempeñar el niño de estas edades es jugar, jugar con sus compañeros, con los maestros y con su familia. Un aspecto importante que considero es que los padres tienen que jugar con el niño y divertirse con él, deben de reprimir la sensación de estupidez y volver a ser niños otra vez. Considero que si vuelven a su niñez ayudarán en el aprendizaje de los niños”.*

### **1.3. Marco de referencia institucional:**

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires funciona como alternativa a los Jardines Maternales, el Centro de Desarrollo Infantil (Ce.D.I) que se adscribe dentro de la educación no formal dependiendo del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y donde asisten niños/as desde los 45 días hasta los 3 años de edad. Esta institución funciona de lunes a viernes brindando una jornada completa de siete horas donde los niños/as desayunan, almuerzan y duermen la siesta recibiendo el acompañamiento del adulto.

El Centro de Desarrollo Infantil se encuentra ubicado en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el barrio de Caballito, una zona completamente urbana. El edificio está construido en la mitad de la manzana de una avenida por la cual circulan cinco líneas de colectivos que recorren la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, limitando en una de sus esquinas con el Parque Centenario cuya extensión ocupa un perímetro de 1500 metros. Alrededor del Ce.D.I hay edificios de departamentos y comercios de diferentes rubros, y sobre las cuadras vecinas se encuentran funcionando tres hospitales municipales que atienden a la población local y a la de otros sectores del país. El Ce.D.I es un espacio de gestión pública dependiente del Ministerio de Desarrollo Social que recibe niños/as de edades comprendidas entre los 45 días a los 3 años (similar a la población etaria de un Jardín Maternal).

En relación con las instalaciones, el edificio posee dos plantas y se puede acceder al mismo desde el pasillo de la entrada hacia un hall donde convergen la oficina del equipo de conducción, las salas de lactario y de 1 año, la Biblioteca y sala de Maestros, avanzando un poco más por el pasillo se encuentran al final de la planta baja la cocina, y el comedor junto con los baños en ambos costados. En la parte posterior y finalizando el recorrido por el pasillo se puede observar la salida al patio descubierto. En la planta alta, funcionan las salas de 2 y de 3 años y los baños para los/as niño/as, el acceso a estos espacios se produce a través de una escalera situada en el hall de entrada al edificio. El Ce. D.I. cuenta para la higiene diaria del edificio con un servicio de limpieza privado contratado por el Gobierno de la CABA.

El estado edilicio es bueno a pesar de que denota algunas necesidades de mantenimiento, las cuales son gestionadas mensualmente por la institución a la Dirección de Infraestructura Social del mismo Ministerio. El Ce.D.I cuenta con una Asociación Cooperadora integrada por padres y madres de la comunidad y se intenta recolectar los fondos para paliar las necesidades que no alcanzan a ser cubiertas por el Ministerio del cual depende el Centro de Desarrollo Infantil. Cada año la Coordinadora Institucional junto con la Asociación Cooperadora gestionan donaciones externas que sirven de apoyo para la continuidad del trabajo que se realiza, un ejemplo de estas donaciones son los libros que diferentes editoriales envían para complementar el acervo bibliográfico contenido en la Biblioteca.

En el Ce.D.I se brinda una educación que integra el cuidado como un contenido inseparable de los contenidos pedagógicos, acordes a la edad de cada uno/a, con los que se trabaja diariamente. Se desarrollan propuestas de enseñanza las cuales en ocasiones suelen estar a cargo de personal no docente ya que no es una condición de obligatoriedad poseer el título habilitante. Las personas que desempeñan los diferentes recorridos didácticos de estimulación en bebés y en niños/as hasta los tres años, tanto las que son docentes como las que no lo son, necesitan enmarcar la tarea dentro de una visión integral dirigida al cuidado de la primera infancia sin soslayar la dimensión educativa al pensar al Ce.D.I. como un espacio de enseñanza y aprendizaje. Se propone como una variable de este proyecto trabajar la

profesionalización de este personal a través de un dispositivo de educación para adultos que permita el acceso al perfeccionamiento técnico y de la tarea que ya vienen realizando y obtener una acreditación validada por el Centro de Capacitación del Programa al cual pertenece el Ce.D.I. Es una realidad que muchos niños/as comienzan la socialización con sus pares y con adultos que no son sus padres en este Centro de Desarrollo Infantil por esta razón se hace necesario pensarlo como un espacio que brinde seguridad y un modelo educativo que garantice vivencias donde el juego con intención pedagógica mediatice el desarrollo de niños/as pensados como sujetos creativos. Para garantizar lo anteriormente descrito se piensa en la creación, gestión e implementación de una capacitación en servicio para quienes realizan funciones sin poseer un título docente.

## **CAPITULO 2**

### **2.1 Objetivos:**

#### **Objetivo general:**

- Caracterizar el rol y el alcance de la función que realiza el personal no docente en la institución de la primera infancia.

#### **Objetivos específicos:**

- 1) Determinar las características de las funciones del personal no docente que se encuentra desempeñando tareas en contacto directo con niños/as en el Centro de Desarrollo Infantil (denominadas “cuidadoras”).
- 2) Analizar la función de estas personas sin título docente para poder enmarcarla dentro de una denominación acorde a su función dentro del Centro de Desarrollo Infantil.
- 3) Consolidar el rol específico del personal no docente asociado al cuidado del niño/a vinculándolo con la dimensión pedagógica.

## **CAPITULO 3**

### **Marco Teórico**

#### **3.1. La Educación en la Primera Infancia**

##### 3.1.1. Enseñar y aprender como procesos humanos

El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra en este siglo dentro de una educación que debe transmitir de manera masiva un volumen en aumento de conocimientos teóricos y técnicos pensados como las bases para las competencias que los individuos deben desarrollar para un mundo en vertiginoso cambio y renovación, abarrotado cada vez más de fluida información. La capacitación de adultos que desempeñan el rol de educadores en el Centro de Desarrollo Infantil es una oportunidad para profundizar y enriquecer ese primer saber que les ha dado la experiencia en una función que desempeñan a diario y que tiene que ver con el cuidado y la ternura en conjunción con la pedagogía. En la institución el personal no docente es denominado bajo el término de cuidadoras. A partir de la implementación del presente trabajo se propone la denominación de Asistente de la Primera Infancia definiendo y acreditando de este modo la profesionalización del rol que vienen ejerciendo históricamente. Es necesaria la capacidad de transformar los saberes y conocimientos para adaptarse a un mundo en permanente cambio, trascendiendo la visión puramente instrumental de la educación permitiendo el desarrollo de las capacidades creativas y de este modo alcanzar la realización profesional de cada individuo, sosteniendo la idea del adulto como un ser en situación y responsable de un proyecto de vida en el cuál este adulto está inmerso. Cuando los recorridos formativos se vinculan con sus intereses y necesidades dentro de proyectos y actividades, los mismos son transitados mejorando las competencias técnicas y profesionales que a la vez enriquecen sus conocimientos.

*“Los niños tienen derecho a una buena educación desde su más temprana infancia, tienen derecho a ser tratados con afecto y tolerancia; a ser amados y respetados contemplándose sus características y necesidades particulares. La*

*escuela y cada uno de sus integrantes deben respetar los derechos de los niños y las peculiaridades de su cultura y de su modalidad familiar. El aprendizaje en un marco de amor y comprensión es un derecho de la infancia. La enseñanza en un marco de respeto, tolerancia y riqueza es un deber de los educadores. El compromiso se pone en juego cotidianamente desde la confianza en la educabilidad de todo sujeto y en la búsqueda, como consecuencia, de las estrategias para que cada niño encuentre su propio camino de la mano cálida de un docente.” (Pitluk, 2009, p.16).*

Las actividades que llevan a cabo los niños/as durante los primeros años de vida en instituciones como Jardines Maternales y Centros de Desarrollo Infantil, tienen como punto de partida en los educadores tomar las decisiones de las estrategias con las cuales se va a enseñar, ya que los sujetos que aprenden necesitan construirse ellos mismos en función de sus propias posibilidades, en este punto se destaca la importancia de un educador que respete y acompañe sosteniendo y guiando el camino del aprendizaje. Es sustancial la observación de los/as niños/as en el transcurso sus actividades, colocando la mirada en el desarrollo de las acciones y necesidades para determinar a posteriori la manera de intervención, enriqueciendo lo que es realizado por ellos mismos y creando nuevas posibilidades que diversifiquen al máximo las opciones. Esta mirada del adulto que interactúa desde su rol docente o desde su rol de educador que cuida, es responsable de obtener una visión integral del niño/a a su cuidado y esto implica lograr componerse entre la didáctica y la pedagogía el cuidado y la ternura.

### 3.1.2. La Institución educativa y el cuidado del otro

La necesidad de sostener un espacio educativo de calidad, que es anualmente elegido por una cantidad importante de familias que se encuentran en la necesidad de institucionalizar a sus hijos/as en edades tempranas, es un desafío que conlleva a analizar y trabajar sobre las antinomias y conflictos que surgen al examinar la entidad del cuidado unido a lo pedagógico. La didáctica debe integrar en todo momento los elementos que se entienden como necesarios en las situaciones de aprendizaje. El rol docente aparece como el de acompañante, como el de sostén y como el de enseñante, de este modo los estilos de comunicación, las consignas y las propuestas que se

realizan con los niños/as deben garantizar una alternativa encuadrada en los vínculos profesionales que conllevan el cuidado y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integrada.

En relación a los contenidos que se encuentran regulados por la ética de la profesión docente, la actividad general de las instituciones que imparten educación direcciona el pensamiento de quienes trabajan en establecimientos educativos y convergen en ocasiones con el siguiente interrogante: *“¿Cómo sabemos si estamos cumpliendo éticamente con nuestra profesión? Podemos considerar que el profesorado atiende la dimensión ética de la educación cuando planifica la ayuda pedagógica incidiendo en la estructura moral del alumno y produce efectos de orientación social y personal. De esta manera, la dimensión ética forma parte de la práctica educativa, de los contenidos de aprendizaje y de los acuerdos que contraigan los componentes de la comunidad educativa”* (Barcena, 1991, p. 267).

En conclusión, este documento invita a la reflexión sobre la tarea que realizan las personas que no han transitado una carrera docente y que afrontan la función de cuidar y educar sin tener un recorrido formativo dentro de un profesorado que acredite el rol que el Centro de Desarrollo Infantil les adjudica. Es importante destacar que este espacio es el resultado una política pública que se viene manteniendo desde hace casi treinta años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que apuesta al sostenimiento de estos Centros de Desarrollo Infantil identificados con la sigla Ce. DI.

### 3.1.3. El rol de las instituciones educativas y su cambio a través del tiempo

Las escuelas han recibido entre sus primeros mandatos ser civilizadoras de la sociedad. Este viejo proyecto acunaba la idea de armonía social junto a una ilusión de integración. Con el transcurso de los años se comenzó a sostener la idea de una escuela como espacio público que pueda brindar una contención psicosocial hacia una crianza saludable de los infantes. Para poder comprender las nuevas subjetividades y los procesos actuales de escolarización resulta interesante la postura de Freud quien puntualiza sobre las instituciones habitadas por sujetos que *“Nuevas*

*generaciones, educadas con amor y en la más alta estimación del pensamiento, que hayan experimentado desde muy temprano los beneficios de la cultura, adoptarán también una distinta actitud ante ella, la considerarán como su más preciado patrimonio y estarán dispuestos a realizar todos aquellos sacrificios necesarios para su perduración, tanto en trabajo como en renuncia a la satisfacción de los instintos. Harán innecesaria la coerción y se diferenciarán muy poco de sus conductores. Si hasta ahora no ha habido en ninguna cultura colectividades humanas de esta condición, ello se debe a que ninguna cultura ha acertado aún con instituciones capaces de influir sobre los hombres en tal sentido y precisamente desde su infancia". (Freud, 1984, p. 145).*

Los nuevos contextos de enseñanza necesitan del diálogo como una práctica discursiva sustancial en la enseñanza y el reto actual consiste en facilitar un aprendizaje activo donde cada sujeto aporta sus esquemas para interpretar y comprender simbólicamente el mundo a su alrededor. El Doctor en fonología Carlos Skliar ha escrito sobre el cuidado “*¿Qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión de cuidado del otro? ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual?*” (Skliar, 2008, p. 14).

Cuidar es una actividad humana que posee un componente no profesionalizado, con una actual relevancia en nuestra sociedad y se ha incorporado consecuentemente a la educación, en particular al trabajo llevado a cabo con niños/as que son institucionalizados durante los primeros años de vida cuando los progenitores se encuentran dentro del mercado laboral. Los cuidados se encuentran dirigidos a estimular la vida, no como una mera realización de procedimientos y tareas sino que permiten establecer una relación que se fusiona con el proceso de aprendizaje. Se plantea en este trabajo ver y estimar como una fortaleza la disposición de las cuidadoras sin formación docente, considerando esa tarea en yuxtaposición con la innovación en las formas del cuidado. Potenciar las posibilidades del cuidado del otro al tiempo que se están construyendo las subjetividades dentro de un ámbito educativo, requiere contar con Asistentes de la Primera Infancia integradas a la tarea educativa y preparadas profesionalmente para el desafío de cuidar y acompañar los

procesos de aprendizaje en los/as niños/as. La función de “maternaje”, asociada a las funciones maternas culturalmente atribuidas a las mujeres, es considerada estructurante del psiquismo y de la subjetividad en los seres humanos.

#### 3.1.4. Funciones maternas para el desarrollo madurativo de un niño

El autor Winnicott escribe sobre tres funciones maternas que son fundantes en los/as niños/as, la denominada función del sostén, la función de manipulación y la presentación objetal, estas funciones definen de manera correlativa el desarrollo madurativo de un/a niño/a. *“Por mi parte, me conformo con utilizar la palabra sostén y con extender su significado a todo lo que la madre (padre o sustituto) es y hace en este período de dependencia absoluta”* (Winnicott, 1990, p 23).

a) **La función del sostén** (en el idioma inglés Holding) está relacionada con la protección contra la experiencia de la angustia e integra los cuidados que con cierta cotidianeidad y regularidad promueven el sentimiento de continuidad de la existencia, así como la seguridad y el placer que posibilitan la maduración psíquica en el lactante.

b) **La función de manipulación** (en el idioma inglés Handling) es la forma en la que es tratado y cuidado el sujeto por medio de una interrelación que reconoce e incentiva la personalización del mismo para continuar la evolución del enlace entre la persona y su cuerpo. (Winnicott; 1990).

c) **La presentación objetal** (en el idioma inglés Object- Presenting) determina la posibilidad de permitir al sujeto encontrarse y adaptarse por sí mismo al objeto, a través del modo de presentación del objeto surgen la accesibilidad, disponibilidad y las posibilidades de su utilización y de su manipulación. De esta manera se está determinando cómo es presentada la realidad al sujeto. (Winnicott; 1990). En ese transitar del sujeto bebe en el mundo, la función maternal ejercida por la madre o por los adultos en ese rol de “maternaje”, van habilitando en él/ella la capacidad de relacionarse con los objetos y con los otros sujetos, es decir que hacen posible el desarrollo de su capacidad de habitar el mundo permitiendo que se sienta real. (Winnicott; 1990).

### 3.1.5. El apego

Durante la primera infancia, los seres humanos necesitan desarrollar una vinculación temprana con los adultos significativos que los cuidan y acompañan, en función del acoplamiento corporal y de la interacción de señales comunicativas y de las conductas, generándose así un mecanismo de ida y vuelta que puede entenderse como un mecanismo de apego. Esta empatía que se constituye entre el adulto y el/la niño/a unida a la capacidad de cuidar, permite reconocer y consolidar tanto la realidad del entorno como la realidad psíquica en los infantes.

El autor Bowlby definió la conducta del apego como “cualquier comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados” (Bowlby, 1993,p. 60). En relación con las prácticas del cuidado y pensando en estos adultos cuidadores y educadores no docentes es que se considera la reconfiguración de dicho rol en uno que tenga una denominación y función propia, reconocida, y validada.

La función del Asistente de la Primera Infancia deberá enmarcarse entonces dentro de lo que define a una figura de apego accesible y que responderá a las demandas de los niños /as a su cuidado, suministrando ese sentimiento de confianza que favorezca la exploración del mundo físico y del mundo social. Se puede pensar conjuntamente desde el encuadre psicológico y pedagógico en la noción de andamiaje, una de las categorías teóricas presentadas por Bruner, en directa relación con la noción Vigotskiana de zona de desarrollo próximo donde el rol del adulto es vinculado con el acompañamiento del niño/a en los procesos de aprendizaje.

### **3.2. La construcción de los conocimientos**

Piaget es un autor que escribe sobre el desarrollo de la inteligencia y menciona que durante su construcción el niño se encuentra en un proceso progresivo de equilibrio con el medio a través de los mecanismos de acomodación y de asimilación, destacando además el papel activo que tiene el/la niño/a en esta construcción. A través de su teoría, Piaget explica el desarrollo intelectual mediado por tres grandes períodos: Inteligencia sensomotriz, periodo preoperatorio y periodo del pensamiento lógico-formal. *“El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas sensomotores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza estos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándoles a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior.”* (Piaget, 1981, p.151)

El período de la inteligencia sensorio motriz comienza en el nacimiento con el desarrollo de los reflejos incondicionados, continua con la posterior incorporación de los condicionados en la exploración, interactuando con el mundo de los objetos mediante la acción y posibilitando al niño/a ubicarse como un objeto más en un espacio práctico organizado. Se parte de actividades espontáneas y totales para concluir en acciones propiamente inteligentes. A este proceso Piaget lo subdivide en seis estadios que van desde la formación de esquemas de asimilación, que se constituyen por el ejercicio de los reflejos correspondientes al primer y a segundo estadio, pasando luego al tercero donde ya hay una coordinación entre la visión y la prensión produciéndose las reacciones circulares secundarias, en las que las acciones

se ven como prolongaciones de movimientos, sin búsqueda sistemática de objetos ausentes. Llegado el cuarto estadio, el/ la niño/a puede hacer una búsqueda de un objeto ausente sin considerar sus desplazamientos. En el quinto estadio es recién cuando el objeto se encuentra constituido como sustancia permanente y es incluido en la estructura de grupo práctico de desplazamientos. El último es el sexto estadio considerado como la transición hacia la función simbólica, en este momento del desarrollo el/ la niño/a puede buscar nuevos medios ya sea mediante tanteos empíricos, como mediante combinaciones interiorizadas, es decir que hay una representación de los objetos ausentes y de los desplazamientos de los mismos. El periodo finaliza con la adquisición del lenguaje. (Telléz, 2007)

El periodo siguiente, el denominado preoperatorio, corresponde a la preparación de las operaciones concretas en el desarrollo de la inteligencia. La función simbólica se vincula directamente al lenguaje y a la capacidad de representar mentalmente a los objetos que están ausentes. El/ la niño/ a de esta etapa puede actuar “como si”, es decir que utiliza representaciones mentales y razonamientos ejecutados mentalmente de una manera unidireccional. Aparece también el juego simbólico, acciones de ficción vinculadas a la imitación diferida. Por ser una etapa preconceptual son características en este periodo las intuiciones a través de las cuales se pueden realizar afirmaciones que no necesitan ser demostradas. Las edades cronológicas del grupo de niños/as que asisten al Ce.D.I se encuentran comprendidas en ambos períodos descriptos. (Telléz, 2007)

### 3.2.1. Diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en los sujetos

En las interacciones de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, la forma de estructurar los contenidos y de presentar las diferentes actividades es lo que determina de manera precisa la interacción social, en tal sentido Vigotsky señala, “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (Vigotsky, 1979, p56). Este autor definió la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de

la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz.” (Vigotsky, 1979, p133).

Bruner apoyado en la teoría de Vigotsky argumenta que los/as niños/as incorporan y asimilan el significado social y cultural de las actividades que realizan, razón por la cual debe existir una persona que promueva este desarrollo, guiando a los/as niños/as y construyendo los andamiajes que lo hagan posible. Para Bruner las acciones de los adultos que se desempeñan en el rol de educadores deben estar destinadas a posibilitar en los/as niños/as la realización de conductas que estarían más allá de sus capacidades individuales. La vinculación que se genera entre el adulto que realiza el acompañamiento y el/la niño/a se convierte en una tarea específica en la que los adultos asumen el desempeño de lo más difícil para permitir al niño/a las más fáciles, hasta tanto éstos puedan ir asumiendo esas tareas de una manera más autónoma. Estas construcciones que realizan los/as niños/as, o cualquier sujeto en situación de aprendizaje, son denominadas construcciones andamiadas (Bruner; 1997).

Este concepto de andamiaje, propuesto por Bruner, es importante en la relación del docente con el alumno donde el primero le ofrece al estudiante oportunidades para que durante algún momento del procedimiento vaya adquiriendo cierta autonomía en la resolución de problemas que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje y que desafían a los que están aprendiendo en la construcción de respuestas inteligentes a las problemáticas propuestas. El andamiaje hace factible un soporte ofrecido por el más experto que garantiza una contención necesaria que disminuye la inseguridad que suele provocar lo novedoso y que además mantiene el entusiasmo en el sujeto que está aprendiendo (Bruner; 1997).

Otro concepto significativo que amerita ser nombrado en el presente trabajo es el de la noción de curriculum en espiral a la cual también hace referencia Bruner cuando reflexiona sobre una manera particular de pensar el aprendizaje. El sentido espiralado de los conocimientos en los seres humanos implica una idea de recurrencia que posibilita retomar en cualquier momento lo que se necesite de los objetos que se han

aprendido con anterioridad, para que de este modo, en esa recurrencia puedan alcanzarse niveles cada vez más elevados del conocimiento (Bruner; 1997).

Para Ausubel *“el alumno debe manifestar una disposición para, lo sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria”* (Ausubel, 1983, p 48). Durante el desarrollo de los actos de aprendizaje se evidencia la adquisición de una nueva información que concede a los sujetos la facultad de contradecir, sustituir o mejorar un conocimiento previo. *“El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones”* (Bruner, 1997, p10).

En relación con lo que se ha planteado en los párrafos anteriores queda expuesta la necesidad de crear, gestionar e implementar una carrera que incluya a los adultos que trabajan con la primera infancia y no tienen formación docente acreditada dentro de un marco de legalidad en sintonía con la perspectiva estructuralista constructivista de la educación, concibiendo al alumno como un sujeto con una ontología propia. En una perspectiva donde los procesos cognoscentes están relacionados con la constitución psicosocial, las situaciones de aprendizaje permiten ver cómo los sujetos que aprenden se encuentran enlazados con los sujetos que enseñan. En los procesos de construcción del conocimiento hay un interjuego entre las dimensiones subjetiva, social, corporal y cognoscente en los sujetos a la vez que los procesos del aprender siempre son singulares en función de los rasgos que distinguen a cada persona. En sintonía con Laino las posibilidades de inteligibilidad que el sujeto posea tendrán que ver con el ingenioso entrelazamiento de sus esquemas de acción, su vinculación con los habitus sociales (estructurados y estructurantes) y con las características que lo identifican como sujeto en su subjetividad, encontrándose la misma afectada permanentemente por el despliegue de los diferentes intercambios intersubjetivos con otros sujetos, y entendiendo a los procesos cognoscentes desde una perspectiva psicosocial en relación con la manera en la que son producidas las acciones comunicativas (Laino; 2001).

La definición de los habitus sociales mencionados en el párrafo anterior es tomada como un concepto que permite entender la subjetividad esgrimida por las estructuras sociales dentro de un proceso histórico. Un habitus da cuenta de esas instituciones que se graban en la mente de las personas y que se reconocen en sus pautas actitudinales y de comportamiento. “Existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que yo llamo habitus, y de otra parte de las estructuras sociales, y en particular de aquello que yo llamo los campos y los grupos, especialmente de aquellos que normalmente se les denomina clases sociales” (Bourdieu, 1987, p.147).

### **3.3. La Capacitación profesional**

#### 3.3.1. La educación en los adultos

El aprendizaje en los adultos se conoce como un proceso andragógico, este es un término propuesto a mediados del siglo pasado para sustituir la palabra pedagogía, y para dar cuenta de este modo, que el mismo aborda el campo que tiene que ver con la formación de adultos y no de niños/as. Además abre el panorama hacia una educación permanente y en cualquier momento de la vida de los sujetos. La andragogía entiende al adulto como el centro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo el desarrollo y la adquisición de los aprendizajes serán realizados teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, y sobretodo su experiencia. La educación de adultos está destinada a una población con una estructura, características e intereses que le son propios y el fin de la capacitación profesional es pensar en la constante superación del individuo, como ser individual y como miembro de un grupo a través de la renovación, con objetivos que propenden al mejor aprovechamiento de los recursos humanos pensando en una autoeducación continua. “La comprensión del papel de la educación de adultos ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo. Desde su concepción como promotora de la comprensión internacional en 1949, la educación de adultos se percibe hoy como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI. Aunque la UNESCO ha formulado una definición de la ‘educación de adultos’ en la Recomendación de Nairobi de 1976, lo que hoy se considera ‘educación de adultos’

aún está sujeto a una amplia gama de interpretaciones. El cambio de «educación» a «aprendizaje» también constituye una transformación importante en la conceptualización del campo.” (UNESCO, 2010, p 12)

El ámbito de acción de la educación de adultos, teniendo en cuenta las particularidades que caracterizan a esta población, se encuentra comprendido por “Los procesos organizados de la educación, sea cual sea el contenido o el método, sean formales o no formales, ya que sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada por las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran las competencias técnicas o profesionales, o le dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes.” (Menin, 2003, p 50)

### 3.3.2. La educación en los adultos y la influencia de las Nuevas Tecnologías

En relación con la formación continua de los adultos que se desempeñan en las tareas docentes y no poseen un título habilitante para esta función, es que el Ce.D.I se propone asumir un rol protagónico para generar un espacio formativo que permita compensar las brechas y potenciar las competencias profesionales que requieran sus integrantes. Este es un desafío que se ve enfatizado en el contexto actual de la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento, caracterizada por profundas transformaciones que acompañan la introducción en el mundo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación frente a la convergencia digital de los medios de comunicación e información del siglo XXI. La continua innovación tecnológica constituye un escenario teórico gestado en los últimos años donde todo ser humano adquiere un saber muy concreto con la información que tiene o puede tener, el cual proviene no solo de la educación, la formación o la adquisición de una determinada cultura sino también del lenguaje, las experiencias y sobretodo de mecanismos como el intercambio permanente y en red del saber humano, con otras personas del mundo dentro de una sociedad de la información y el conocimiento, dicho con otras palabras, dentro de un mundo globalizado.

En relación con la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información en el ámbito de la educación, su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje obliga a plantear y repensar la enseñanza como actividad, por esta razón los cambios que promueven el aprendizaje permiten reflexionar sobre el concepto de aprendizaje ubicuo, denominado así porque sucede en cualquier momento y en cualquier lugar. Estos cambios que promueven oportunidades para el aprendizaje se aprecian como un proceso continuo integrado al flujo de las actividades humanas. (Burbules, 2012)

*“Cada persona adulta tiene un proyecto, implícito o explícito, para pensar, para relacionarse con los demás, para tomar decisiones, y para actuar”.* (Cabello Martínez M.J, 1997, p 218).

#### **3.4. Marco pedagógico de los centros**

La ley 26.233 de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios, fue sancionada el 28 de marzo de 2007 y promulgada el 24 de abril de ese mismo año, (ver anexo) y define como Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas. Designa como autoridad de aplicación de dicha ley a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a la que se le adjudicó en el marco del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, elaborar los planes requeridos para la aplicación de la ley mencionada.

El marco pedagógico de los Centros, se rige según Estándares de Inclusión para los Centros de Desarrollo Infantil (Ministerio de Desarrollo Social) Aprobados por el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia el 16 de julio de 2015, en su carácter de autoridad de aplicación. En su introducción refiere a la consideración de los niños como sujetos plenos de derecho, y a la aprobación de estos estándares con la finalidad de *“garantizar la inclusión, la equidad y la igualdad de acceso a los servicios de cuidado y educación de la primera infancia que se ofrece en instituciones no formales en todo el territorio nacional”*. La aprobación de este

conjunto de indicadores ha permitido la visibilización y el fortalecimiento de miles de instituciones sociales, comunitarias, municipales y provinciales de la primera infancia, teniendo como objeto la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil. Los estándares de inclusión se plantean como metas de cumplimiento progresivo, niveles de prestaciones que deben ser garantizados a partir de la intervención de los distintos niveles de Estado y, corresponsablemente, por las mismas instituciones. Los Centros de Desarrollo Infantil podrán cumplir con el rol de *“acompañar el crecimiento, el desarrollo infantil y el tránsito hacia la escolarización de los más pequeños, así como fortalecer a las madres y los padres, a las familias y a la comunidad en el rol de apoyo y sostén de la crianza. Esto implica reconocer e incluir a los Centros como parte activa del sistema de protección integral de derechos a nivel local”* (página 12 del Estándar de Inclusión).

### **3.5. Análisis del Estándar de Inclusión en sus puntos más relevantes a este trabajo**

Dentro de las **cuatro** dimensiones de análisis consideradas como las más representativas y plausibles de medición y seguimiento para la construcción, seguimiento y propuestas del estándar de inclusión (para las cuales se seleccionaron una serie de indicadores que cuantifiquen dichos apartados), se hará hincapié en la calidad, fortaleza institucional y dimensión de las políticas públicas, dimensiones importantes dentro del análisis de este trabajo.

#### Dimensión I: Calidad

Se define a la calidad en función de las condiciones que califican su medición e identificación; i.e: si está previsto diseñar servicios o acciones que permitan cumplir con su finalidad (objetivos, resultados), o en las hipótesis presentes en la transformación esperada, o si constituye parte de la evaluación de los procesos educativos o de la atención integral, para conocer el impacto de lo aplicado/propuesto. Los indicadores de calidad reflejan cuatro características de los servicios de cuidado y educación de los infantes. *El primero, vinculado a los recursos humanos, tiene que ver con el nivel de formación alcanzado por quienes trabajan con*

*niños y niñas, la experiencia acumulada, la formación no académica y las condiciones laborales* los cuales son de mayor interés en términos de este trabajo. El segundo se relaciona con la proporción de adultos por niños que trabajan en las instituciones, y el total de adultos por niños que trabajan propiamente en las salas con ellos. Esto también es importante para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, ya que en el contexto de trabajar con un importante amplio de niños, las cuidadoras son personas en constante vínculo con ellos. El tercer ítem refiere a la perspectiva integral, que se expresa en como interaccionan los educadores, los niños, las familias y la comunidad en el contexto del juego y el aprendizaje. Mientras que el cuarto, está vinculado con las condiciones ambientales, particularmente con el acceso a los servicios de agua, desagües, electricidad, gas y seguridad, tanto para el bienestar de los niños como el del equipo de adultos. En la figura 01 se muestran los indicadores para medir el nivel de calidad. Muchos de estos indicadores se han de utilizar para describir las condiciones laborales y educativas de las cuidadoras, y así definir sus fortalezas y debilidades en su rol.

Dimensión I - Calidad	
<b>Indicador 1</b> Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Nivel máximo de educación alcanzado por el personal que trabaja directamente con los niños.</li> <li>b. Nivel de experiencia y formación no académica.</li> <li>c. Condiciones laborales y salariales</li> </ul>
<b>Indicador 2</b> Relación niños/adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Proporción de personal sobre la cantidad de niños.</li> <li>b. Proporción personal de atención directa a los niños en relación a la cantidad de niños.</li> </ul>
<b>Indicador 3</b> Perspectiva integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Interacciones con los niños.</li> <li>b. Interacciones con las familias.</li> <li>c. Interacciones con la comunidad.</li> <li>d. Interacciones con la naturaleza.</li> <li>e. Enfoque de género.</li> </ul>
<b>Indicador 4</b> Condiciones ambientales	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Fuentes de energía</li> <li>b. Sistema de provisión de agua</li> <li>c. Sistema de desagües cloacales y pluviales</li> <li>d. Espacios de servicios sanitarios</li> <li>e. Espacios de nutrición</li> <li>f. Dimensión de los espacios, material y mobiliario</li> <li>g. Dispositivos de seguridad</li> </ul>

Figura 01: Indicadores para medir el nivel de Calidad

## Dimensión II: Fortaleza institucional

La fortaleza institucional percibe las capacidades y condiciones que se observan en los centros. Refiere al conjunto de acciones sociales (acuerdos, conductas y aprendizajes) que le dan a la institución determinado nivel de fortalecimiento interno, que le permite ser eficiente en su entorno social, político, cultural y económico. En la figura 02, se muestran los indicadores para medir el nivel de fortaleza institucional. Para el caso de las cuidadoras y la institución correspondiente, permite evaluar como la misma genera un espacio de contención para las actividades laborales con los niños.

Dimensión III - Fortaleza institucional	
<b>Indicador 1</b> Estructura y sostenibilidad	a. Dependencia institucional. b. Propiedad del espacio físico. c. Personalidad jurídica.
<b>Indicador 2</b> Articulación en la gestión	a. Relación con los diferentes niveles del Estado provincial y municipal, y dispositivos de protección social. b. Sincronización con servicio de salud, educación y el sistema local de protección de derechos. c. Articulación de las prestaciones y servicios. d. Articulación con otros CDI y con redes locales.

Figura 02: Indicadores para medir el nivel de fortaleza institucional

## Dimensión IV: Políticas públicas

Para que las condiciones que se reconocen como vitales en los servicios de cuidado y educación de la primera infancia alcancen sus objetivos, se deben incorporar en el análisis el marco político institucional en que se desenvuelven y detectar fallas o errores en la cadena de aplicación. En ese sentido es que las medidas, normas, inversiones, programas y políticas que implementan el Estado nacional y los gobiernos provinciales/municipales deben formar parte del conjunto de indicadores a ser tenidos en cuenta. Sin su consideración se estaría comprometiendo solo a las instituciones de alcanzar a cumplir con los indicadores, cuando esto es una responsabilidad indelegable del Estado. En la figura 03, se muestran los indicadores para medir el nivel de políticas públicas. Por ende, para alcanzar un nivel óptimo de cuidado y bienestar tanto de los niños como de sus cuidadores, *el Estado debe*

*generar herramientas presupuestarias, edilicias y pedagógicas, siendo autoridad pública que debe velar por las instituciones no formales.*

Dimensión IV - Políticas públicas	
<b>Indicador 1</b> Normativa	a. Legislación provincial. b. Normativa municipal. c. Registro de instituciones.
<b>Indicador 2</b> Programática	a. Programas específicos dirigidos a la primera infancia y a los Centros de Desarrollo Infantil.
<b>Indicador 3</b> Institucional	a. Autoridad de aplicación y dependencia de los servicios.
<b>Indicador 4</b> Presupuestaria	a. Autoridad presupuestaria específica.

Figura 03: Indicadores para medir el nivel de políticas públicas

### **Matriz de estándares de inclusión**

En el siguiente apartado, se muestran los resultados más relevantes de los indicadores evaluados por la autoridad de aplicación, y sus estándares de inclusión sugeridos para el cumplimiento de los objetivos planteados bajo la ley 26.233. Es importante resaltar los estándares recomendados respecto a la formación de las cuidadoras para evaluar en qué modo se contemplan sus requerimientos educativos y laborales por parte de las instituciones y si las sugerencias solicitadas son factibles de llevar a cabo.

## Matriz de estándares de inclusión

Calidad	
Indicador 1	Estándares de Inclusión sugeridos
Recursos humanos	
<b>a. Nivel máximo de educación alcanzado por el personal que trabaja directamente con los niños y las niñas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que en todas las salas o secciones en que esté dividido el CDI, al menos uno de los educadores o educadoras hayan alcanzado título docente terciario o universitario.</li> <li>2. Que por lo menos la mitad de los educadores o educadoras del CDI hayan alcanzado título docente terciario o universitario.</li> </ol>
<b>b. Nivel de experiencia y formación no académica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que el 80% del personal del CDI participe de actividades de capacitación registradas a lo largo de un año.</li> <li>2. Que la totalidad del personal que desarrolla tareas en el CDI esté debidamente inscripto en un registro institucional donde se deje constancia de sus años de servicio, actividades de capacitación, tareas y responsabilidades y otros datos significativos.</li> </ol>
<b>c. Condiciones laborales</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que la totalidad del personal de los CDI perciba una remuneración acorde al tiempo y el tipo de tarea realizada, y que la misma se acerque a parámetros establecidos en las provincias o municipios para otro tipo de servicios similares, educativos, sociales o de salud.</li> <li>2. Que la totalidad del personal de los CDI acceda a alguna forma de cobertura en salud y de cobertura de riesgo de trabajo.</li> </ol>

Figura 04: Matriz de estándares de inclusión. (Indicador 1)

### Nivel educativo alcanzado

Las personas que trabajan en los Centros realizan múltiples tareas: coordinación, actividades con los chicos y sus familias, talleres, actividad nutricional, limpieza, mantenimiento, administración etc. En la evaluación realizada por la autoridad de aplicación, el 60 % trabaja directamente con los niños y, en general, son muy pocos los varones. *Existe consenso sobre la importancia que tiene la capacitación y formación de las maestras y maestros, cuidadoras o cuidadores, para determinar la calidad del servicio.* En ese sentido, el nivel de educación alcanzado por las personas que trabajan con los/as chicos/as ocupa un destacado lugar. *Históricamente, en los espacios comunitarios ha predominado el perfil voluntario y solidario de los recursos humanos por sobre el «titulado» en la educación formal.* Esto ha ido cambiando con el correr del tiempo. En la actualidad el 70 % de las personas que trabajan con los/as niños/as está cursando estudios o ha completado alguna carrera terciaria/universitaria. En los centros públicos es mayor la cantidad de recursos con título habilitante. En distintas provincias se han logrado acuerdos entre las áreas

social y educativa, lo que ha permitido destinar recursos humanos con formación superior a los espacios no formales.

#### Formación no académica

Es reconocida la disposición de aquellos que trabajan en los centros para participar en cursos y seminarios. La mayoría de los educadores y educadoras de los centros públicos y comunitarios reconocen haber participado de capacitaciones o talleres por lo menos dos veces al año en los últimos tres relevados. *Estas instancias no suelen contar con reconocimiento oficial y por lo tanto, no acreditan antecedentes en una carrera profesional.*

La articulación con Universidades Nacionales y Centros de Formación docente ha permitido, en ciertos casos, mejorar las condiciones de reconocimiento de la formación extra-académica. Construir un registro que valide las capacitaciones es una estrategia que puede facilitar este proceso. La acreditación de la experiencia y el tiempo de trabajo acumulado por los educadores de los espacios comunitarios suele estar solo registrada de manera informal en el currículum de los cuidadores. Ambas cuestiones, la acreditación de la formación y de la experiencia y la antigüedad laboral son ejemplos de la **informalidad** de este tipo de instituciones.

#### Condiciones laborales

Más del 90 % de los adultos que trabajan en los centros de primera infancia perciben algún tipo de remuneración, siendo levemente mayor el porcentaje entre los centros públicos oficiales que en los comunitarios o privados. Este dato puede sorprender frente a la creencia generalizada de que predomina el voluntariado. Los ingresos suelen ser inferiores, en general, al de los docentes del sistema formal o de otros ámbitos de trabajo público. El origen de los fondos con que se financia a los recursos humanos y el tipo de vínculo laboral es de una gran diversidad en el territorio nacional, tanto en el ámbito público como en el privado. La posibilidad de ir incorporando progresivamente a los adultos que trabajan en los centros a regímenes laborales municipales, sistemas de becas, etc. es uno de los principales desafíos.

## Relación entre el número de niños y el número de adultos a cargo

A nivel nacional se observa que el 60 % de los adultos que trabajan en los centros de infancia lo hacen en directa relación con los niños. El 40% realiza diversas tareas: administrativas, coordinación, apoyo técnico, limpieza, mantenimiento, etc. Se observa un mayor promedio de adultos en los centros públicos (14 por institución), que en los comunitarios (12).

<b>Indicador 2</b> Relación niños/adultos	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Proporción personal / niños total</b>	1. Que por lo menos el 60 % del personal adulto que realiza tareas en los CDI lo hagan en tareas y actividades vinculadas directamente a la estimulación y el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional de las niñas y los niños.
<b>b. Proporción personal de atención directa a los niños / cantidad de niños</b>	1. Que en las salas o actividades destinadas niñas y niños de hasta 1 año de vida la proporción de educador/a por niño/a sea de 1 adulto por cada 5 niños o menos. 2. Que en las salas o actividades destinadas niñas y niños de 2 hasta 4 años la proporción de educador/a por niño/a sea de 1 adulto por cada 10 niños o menos.

Figura 05: Matriz de estándares de inclusión. (Indicador 2)

Según el Marco Institucional de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), la relación de niños/adultos a cargo es de 5 niños por adulto hasta la edad de un año, y de 10 por adulto de 2 a 4 años. La proporción de niños por adulto en las salas de la educación formal es similar a la establecida en el documento mencionado. En los estudios analizados la cantidad de adultos por grupo de niños es inferior al recomendado.

## Interacción con los niños

La perspectiva del desarrollo en la infancia considera la integralidad como la principal característica del proceso de maduración, lo que implica la necesidad de organizar actividades de carácter multidimensional, reconociendo los aspectos educativos, de crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Para lograr el desarrollo óptimo de todas las capacidades, los niños requieren una adecuada nutrición, cuidado de la

salud, entornos saludables, situaciones educativas, juegos estructurados, adultos que interactúen con ellos promoviendo su acción, entre otros (figura 05).

<b>Indicador 3</b> Perspectiva integral	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Interacciones con los niños</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que las actividades implementadas con las niñas y los niños estimulen el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional de manera integral.</li> <li>2. Que los equipos de educadoras y educadores planifiquen las actividades a ser desarrolladas con las niñas y niños de manera anual, mensual y semanal y que se realice la correspondiente evaluación de las actividades realizadas.</li> </ol>
<b>b. Interacciones con las familias</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que las actividades de vinculación, seguimiento y atención a las familias sean planificadas de manera anual, mensual y semanal y que se realice la correspondiente evaluación de las mismas.</li> <li>2. Que los equipos de trabajo de los CDI posibiliten la articulación de las familias con los servicios de salud, oficinas locales de protección de derechos, y otras agencias gubernamentales municipales, provinciales y nacionales.</li> </ol>

Figura 06: Matriz de estándares de inclusión. (Indicador 3)

### La centralidad del rol del Estado y las políticas públicas

Algunas provincias han adherido expresamente a la Ley 26.233. La mayoría de las provincias desarrollan políticas programáticas en la materia, pero no se encuentran reguladas por una norma provincial. A nivel municipal, nivel donde debería asentarse la responsabilidad de la habilitación de los espacios y la supervisión de las condiciones de seguridad, la accesibilidad de los niños y los planes educativos institucionales, la normativa es escasa. Este vacío normativo local permite la aparición de jardines maternos privados no regulados, sin control ni presencia del Estado.

<b>Políticas públicas</b>	
<b>Indicador 1</b> Normativa	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Legislación provincial</b>	1. Que las legislaturas provinciales aprueben y promulguen normas que garanticen el reconocimiento y el funcionamiento de los CDI públicos y comunitarios en consonancia con las Leyes Nacionales 26.061; 26.206 y 26.233.
<b>b. Normativa municipal</b>	1. Que los Consejos Deliberantes aprueben y promulguen normas que garanticen el reconocimiento y el funcionamiento de los CDI. 2. Que los gobiernos municipales establezcan mecanismos de habilitación, seguimiento y regulación de los CDI.
<b>c. Registro de instituciones</b>	1. Que los organismos nacionales, provinciales y municipales implementen y actualicen el Registro Nacional de Espacios de Primera Infancia establecido en la Ley 26.233.
<b>Indicador 2</b> Programática	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Programas específicos</b>	1. Que el gobierno nacional, y los gobiernos provinciales y municipales implementen de manera equitativa políticas de primera infancia en todo el territorio nacional. 2. Que para la planificación y la implementación de políticas de primera infancia se consideren criterios basados en indicadores sociales que den cuenta de los territorios, barrios y localidades donde se detecte mayor nivel de vulnerabilidad social.
	3. Que se consideren las listas de espera elaboradas en las instituciones a la hora de definir políticas de ampliación de la cobertura. 4. Que se considere la cobertura tanto en áreas urbanas como rurales, de acuerdo al porcentaje de población indicado en los censos nacionales. 5. Que se considere la cobertura de servicios en las comunidades de los pueblos originarios. 6. Que se considere a los CDI como parte activa e integrante del sistema de protección de derechos a nivel local.
<b>Indicador 3</b> Institucionalidad	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Autoridad de aplicación y dependencia de los servicios</b>	1. Que se establezca, tanto a nivel provincial como municipal la dependencia institucional de los CDI públicos y comunitarios y los niveles de autoridad responsables de la ejecución de las políticas implementadas.
<b>Indicador 4</b> Presupuestaria	<b>Estándares de inclusión sugeridos</b>
<b>a. Asignación presupuestaria específica</b>	1. Que el gobierno nacional, y los gobiernos provinciales y municipales destinen fondos específicos para la implementación de las políticas dirigidas al cuidado y la educación de la primera infancia.

Figura 07: Políticas públicas. Estándares de inclusión sugeridos.

La existencia de este vasto entramado de organizaciones públicas y comunitarias, muchas de ellas articuladas en red, se transforma en una plataforma que debe ser considerada a la hora de la implementación de las estrategias y políticas de corte

universal, principalmente en espacios pocos regulados, especialmente en cuanto a la capacitación de los adultos a cargo de niños (figura 07).

## CAPITULO 4

### **4.1. Marco Metodológico/Materiales y métodos**

El tipo de investigación que se utiliza es la descriptiva en la cual se delinean los hechos como son observados. Las variables no son manipuladas, sino que son observadas y descriptas tal cual suceden en su contexto habitual. Tiene un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo y como procedimiento para recabar la información empírica se utilizan dos técnicas de recolección de datos primarios: la encuesta individual y la observación participante. Sabino habla sobre el proceso de una investigación y se refiere a las investigaciones descriptivas como aquellas en las cuales *“Su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se puede obtener una información sistemática sobre los mismos.”* (Sabino, 2014, p 63).

La población que compone el conjunto de individuos objeto de estudio son todas las personas del Centro de Desarrollo Infantil que no poseen título docente denominadas “cuidadoras”. Se busca evaluar a toda la población, es decir los resultados obtenidos son de carácter poblacional y no a través de la toma de una muestra de cuidadoras.

El análisis de los datos se rige bajo el concepto de *análisis de contenido* (Schettini y Cortazzo; 2015) que se define como *“una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación o de cualquier otra manifestación de la conducta”* en las cuales se señalan tres enfoques del análisis de los materiales obtenidos:

- a) El investigador se interesa por las características intrínsecas del propio contenido del universo de estudio.
- b) Trata de extraer inferencias válidas a partir de la naturaleza del contenido, respecto de las características de quienes producen el contenido (en este caso las cuidadoras).

c) Interpreta el contenido con la finalidad de revelar algo sobre la naturaleza de los oyentes a quienes se dirige (en este caso, las fortalezas y falencias de las cuidadoras respecto a su rol, en la búsqueda de una capacitación que les permita obtener un título profesional).

#### 4.1.1. Primera parte: observación participante

Para obtener los datos de la realidad se utiliza la observación no estructurada, que atiende a los objetivos del trabajo de manera libre, sin una pauta a la cual atenerse y en función de los sucesos que se van percibiendo (Kawulich, 2005). Otra característica que tiene la observación es la de ser participante, que comprende una participación especialmente activa del investigador para describir los hechos que suceden diariamente en el colectivo de la comunidad, interaccionando de esta manera con la realidad que se observa, compartiendo actividades y rutinas donde se evidencien las características específicas del trabajo que realizan las personas denominadas “cuidadoras”, para luego registrar sistemáticamente los hallazgos que se obtienen a través de las notas de campo conjuntamente con el uso de dispositivos mecánicos (Rodríguez, 2011).

Teniendo en cuenta el lugar donde se realiza la observación, la misma es denominada observación en la vida real, y es la modalidad que permite registrar los hechos en su situación habitual, según van ocurriendo, ya que lo que interesa observar es la interacción que realiza el personal no docente con los niños/as y sus vínculos durante las diferentes actividades cotidianas, *se trata de esta manera de captar los momentos de la manera más natural posible* (Angrosino, 2012). Se emplean varios instrumentos para realizar la observación uno de ellos es el cuaderno de notas, que consiste en una libreta donde se consignan todos los datos relevantes y precisos que pueden resultar necesarios para el análisis y las reconstrucciones posteriores. Los otros instrumentos son dispositivos digitales como grabaciones en audio y/o video de los diferentes momentos.

Durante la observación participante se hace foco en los hechos que se suscitan durante las actividades pedagógicas diarias y en las personas que en ellas intervienen,

*tratándose de registrar la mayor cantidad de conductas. Posteriormente es necesario preponderar las ideas claves, destacando las palabras relevantes, enfocándose en los hechos, situaciones compartidas, analizando y colocando la mirada particularmente en el rol que desempeñan las personas no docentes al estar a cargo de los/as niños/as. En este caso se observa el manejo de la institución, como está compuesto el staff laboral de la misma, la rutina cotidiana entre las docentes, las cuidadoras y los niños, y como resultado primordial de la observación se conoce también el número de personas que no tienen título docente a quienes posteriormente se les toma la encuesta. El vínculo con el personal no docente durante la observación participante además, generará el acercamiento para la realización de la encuesta individual a cada uno de ellos.*

Se describe entonces en los resultados dos apartados: a) sobre la institución y b) sobre la planta de personal docente y no docente de la Institución.

#### 4.1.2. Segunda parte: encuesta

Se lleva a cabo entonces la encuesta individual donde se encuentran fijados de antemano por el investigador los temas sobre los cuales se desea que el encuestado se exprese. Los mismos permiten dar cuenta sobre experiencias, pensamientos o sentimientos. La encuesta es administrada por el investigador, quien formula las preguntas y registra las respuestas interactuando con las personas que trabajan en el Centro de desarrollo infantil (Ce.D.I), (Modelo de encuesta en el apartado: Anexo). La encuesta se caracteriza por ser estructurada, es decir, se basa en una serie de preguntas predeterminadas e invariables que deben responder todos los encuestados en presencia del administrador, quien formula las preguntas y toma nota de las respuestas facilitando procesos de comunicación apropiados para que estas respuestas puedan expresarse de la manera más natural posible. El cuestionario que se implementa está elaborado con preguntas sobre la situación laboral y humana vivenciada a diario en la Institución y que permite alcanzar los objetivos planteados, es decir, conocer la población objeto de estudio tal como es, por ejemplo sus opiniones y expectativas (Quivy, 2001). Esto permite establecer una elaboración

estadística más exacta y a su vez evaluar de modo homogéneo a la población analizada.

#### 4.1.2.1 Construcción de la encuesta y análisis por categorías

Teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades que tienen que ver con el posterior análisis que se realice, se utilizan diferentes tipos de preguntas cuyas respuestas permiten un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. Hay una combinación de preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas también denominadas dicotómicas o pre-codificadas son en las el encuestado debe elegir entre dos opciones fijas: “SI-NO”, “acuerdo-desacuerdo”, “verdadero-falso” para reflejar de este modo su opinión sobre un tema específico o su situación personal o laboral, entre otros. La ventaja que presentan es que son de fácil codificación, también ofrecen una desventaja relacionada con lo limitadas que resultan ser esas opciones. En el caso de la encuesta que se realiza en esta investigación, se solicita que por cada respuesta cerrada de estas características se justifique la opción seleccionada.

También se encuentran dentro de las preguntas cerradas, las que poseen respuestas múltiples (aquellas que ofrecen un conjunto de respuestas predefinidas y el encuestado puede elegir más de una respuesta). La encuesta que se realiza al personal no docente tiene una pregunta con estas particularidades y se utiliza para poder conocer algunas fortalezas que definan y puedan consolidar el rol específico de las personas objeto de estudio (Padua, 2001).

Las preguntas abiertas son las que otorgan la libertad al encuestado para contestar con sus propias palabras y expresiones. Proporcionan de esta manera, mucha información, y a la vez, exige al encuestado un esfuerzo considerable para la contestación de cada pregunta. Las preguntas abiertas que se utilizan en el presente trabajo tienen contenidos que las definen como preguntas principales, (i.e. que se refieren a los objetivos del mismo) y a la vez para obtener información adicional a partir de la respuesta corta, se complementa con el pedido de justificación para que de esta manera los encuestados puedan profundizar en el contenido de sus respuestas

(Quivy, 2001). La encuesta se realiza en un solo día, en un espacio destinado para tal actividad dentro de la Biblioteca de la Institución.

Los temas abordados en la encuesta se enmarcan en categorías con el objetivo de organizar de manera óptima el cuestionario y su posterior análisis (Hernández Sampieri et al., 2003). En primer lugar se considera la categoría de a) información personal y laboral básica (edad, ocupación que realiza y antigüedad laboral). Posteriormente siguen las categorías que corresponden al tema central del trabajo y que comprenden la parte más extensa del cuestionario, en relación a: b) las actividades que realizan en las aulas, c) la opinión personal sobre las labores propias y d) la disponibilidad y aceptación para la realización de la capacitación.

El análisis que se realiza en este caso es cuantitativo, a través de la cuantificación del porcentaje de respuestas positivas y negativas de las encuestas realizadas en cada categoría construida. También se determina un análisis cualitativo, mediante las respuestas de opción múltiple. En dicho análisis, se determinan las fortalezas y debilidades de las cuidadoras establecidas por ellas mismas más allá de los resultados de la observación participante, ya que luego, en el caso de aceptarlo, son partícipes de la posterior capacitación. Los datos resultantes se muestran posteriormente en tablas y gráficos realizados en el programa Excel del paquete office señalando el porcentaje de cada respuesta dada.

Este tipo de encuesta permite abrir caminos de reflexión sobre la tarea desempeñada durante varios años, y sobre la que poco se ha profundizado, permitiendo poner luz y tomar conciencia sobre las dimensiones de un problema, como es la falta de profesionalización en una tarea específica como son la educación y el cuidado en la primera infancia, visibilizando sus aspectos para realizar posteriormente una intervención de la manera más prudente y reflexiva posible.

#### 4.1.3. Tercera parte: Fuentes documentales

Con el fin de lograr la mayor familiarización con el tema de estudio se trabaja también con algunos datos secundarios localizados en fuentes documentales que forman parte del acervo bibliográfico de la institución que posibilitan dar forma a las

ideas iniciales del presente trabajo. Se revisan los documentos que se encuentran en el Ce.D.I., como los diferentes Proyectos Institucionales que han sido realizados por la institución a lo largo de su historia, lo que posibilita observar especialmente el trabajo que allí se describa en relación a los adultos a cargo de los /as niños/as, y ampliar también de esta manera la información que orienta sobre cómo es estimado el tema del cuidado en relación con la educación temprana en la institución. A partir de esta recopilación de datos secundarios se pone atención en la exactitud de la información que contienen así como la correspondencia que existe entre estos documentos contenidos en la Institución y el campo que se está analizando (Quivy, 2001). La lectura de los documentos a los que esta Institución permite su acceso sirve de ayuda para comenzar a recopilar la historia de las funciones desempeñadas por el personal que no es docente a través de los años. Se puede evidenciar la falta de capacitación de estas personas a las cuales se las convoca a desempeñarse en una tarea relacionada con el ámbito pedagógico pero que a la vez no se tiene en cuenta la necesidad de formación que se requiere para esa labor. Desde la Institución no se ha planteado con anterioridad la necesidad de profesionalizar el rol de este personal ya que se viene trabajando en un “como si” que engloba a todas las personas a cargo de niños/as como profesionales habilitados para esta ocupación.

Los resultados tanto de la observación participante como de la utilización de fuentes documentales permiten además generar un Análisis FODA del Centro de Desarrollo Infantil.

## CAPITULO 5

### 5.1. Análisis de datos o etapa diagnóstica

#### 5.1.1 Análisis FODA del Centro de Desarrollo Infantil.

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"><li>-Institución sólida con objetivos claros. Cooperación entre el personal.</li><li>-Buena gestión institucional.</li><li>-Reconocimiento y apoyo a la institución por parte de la comunidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Anhelo de superación del nivel académico.</li><li>-Disposición de capacitación mediante convenios con Instituto habilitado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Poca disponibilidad de docentes para suplir cargos o generar cargos nuevos ante la demanda.</li><li>-Escasos recursos económicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Situación de la educación en el país.</li><li>-Caída del presupuesto municipal que financia y mantiene a la institución.</li></ul>

#### 5.1.2. Resultados de la observación

##### a) Sobre la institución

Se revela que la Institución se encuentra constituida por una población total de 107 niños/as divididos entre 1 sala de lactario con 17 bebés desde 45 días hasta los 12 meses de edad, 1 sala de deambuladores con 20 niños/as de 1 año de edad, 2 salas de 2 años con 15 niños/as en cada sala y por último, 2 salas de 3 años con 20 niños/as en cada sala. El Ce. D.I funciona con el número máximo permitido de alumnos por docente a cargo de la sala y debido a la gran demanda de vacantes se encuentra habilitada desde hace dos años una lista de espera que administra la Licenciada en Trabajo Social del Ce.D.I. Los/as niños/as en su mayoría provienen de una clase media que vive y/o trabaja en la zona cercana al Ce.D.I, cuyas familias lo eligen por motivos como la cercanía al domicilio particular o laborales como también por su extensión horaria. El establecimiento funciona con un horario corrido de 8:00 a 15:00 horas cumpliendo así una jornada completa de 7 horas diarias de lunes a viernes. Los

niños/as ingresan al centro y a las 9:00 hs se les sirve el desayuno y a continuación del mismo se comienza con las actividades pedagógicas. Una vez que finalizan estas actividades y llegado el mediodía, los niños/as almuerzan y posteriormente se disponen a descansar, acompañados por las docentes. En ese momento del día es cuando duermen una siesta de aproximadamente dos horas. Finalizado este momento los niños/as se van despertando y reanudando nuevamente las actividades de juego hasta el momento de la merienda, y una vez que finaliza el mismo, se comienza con el egreso de los/as niños/as de la Institución en el horario anteriormente indicado.

#### b) Sobre la planta de personal docente y no docente de la Institución

La planta funcional del Ce.D.I se encuentra integrada por 1 Coordinadora Institucional responsable y encargada de la gestión del lugar, 1 Coordinadora Pedagógica que debe supervisar y acompañar la tarea de las docentes y no docentes (cuidadoras) que trabajaban en las salas con los niños/as. También se encuentran trabajando conjuntamente con la Coordinadora Institucional 1 Licenciada en Psicopedagogía y 1 Licenciada en Trabajo Social que asisten de lunes a viernes al Ce.D.I y que desarrollan un seguimiento y/o acompañamiento, según se requiera, de los niños/as y de sus familias ya que uno de los ejes que guían el funcionamiento del Centro de Desarrollo Infantil es el trabajo con la comunidad y las familias apuntando al cuidado integral de la infancia.

Los datos que se recaban durante las encuestas permiten conocer que el plantel del personal de la institución que se desempeña en las salas a cargo de las mismas se encuentra integrado por 7 docentes del Nivel Inicial y por 8 cuidadoras (no docentes) que solamente poseen título secundario como máximo nivel de estudios alcanzados. Este personal se encuentra distribuido en la institución de la siguiente forma: en la sala de Lactario 4 personas de las cuales 1 es docente de Nivel Inicial y 3 no lo son, en la sala de 1 año 3 personas de las cuales 2 son docentes del Nivel Inicial y 1 no lo es, en las salas de 2 años se desempeñan 1 docente del Nivel Inicial por sala junto a 1 cuidadora (no docente), y es esta última disposición la misma para ambas salas de 3 años.

### 5.1.3. Resultados de las encuestas realizadas

Se realizan 8 encuestas que corresponden al número total de trabajadoras no docentes (cuidadoras). Se comienza con las cuidadoras de la sala de lactario, luego con la de sala de 1, 2 y 3 años respectivamente y de manera individual. En general se muestran dispuestas a participar y entusiasmadas por responder, pero necesitan primeramente que el administrador les garantice confianza mediante un dialogo breve, anterior al comienzo del cuestionario, donde algunas cuentan sus historias personales de cómo comenzaron a trabajar en la Institución. De esta manera, se logra generar una cierta empatía, que permite responder con mayor naturalidad. Todo el grupo de encuestadas se muestra cómodo al cooperar y con agrado al dar a conocer sus experiencias. Como respuesta a la pregunta que les pide definir su rol la mayoría acuerda con definirlo como personas que cuidan niños/as, contenedoras, cariñosas, que los observan y juegan con ellos/as. Algunas responden esta pregunta mostrando un sentimiento de satisfacción y a otras lo hacen con un poco de decepción y les cuesta definir su tarea dentro de conceptos que puedan ir más allá de los que las definen como ser quienes se encargan de cambiar pañales o higienizar a los/as niños/as.

#### 5.1.3.1. Análisis de los resultados por categorías

##### Categoría a) Sobre la información personal y laboral básica

Respecto a su edad y antigüedad laboral, se observa que es un grupo etario que en general supera los 40 años (75%), secundado por un 25% de mujeres cuidadoras que tienen menos de 30 años, con un puente generacional entre ellas ya que no hay mujeres en el rol de cuidadoras de la institución con una edad que ronde los 35 años.

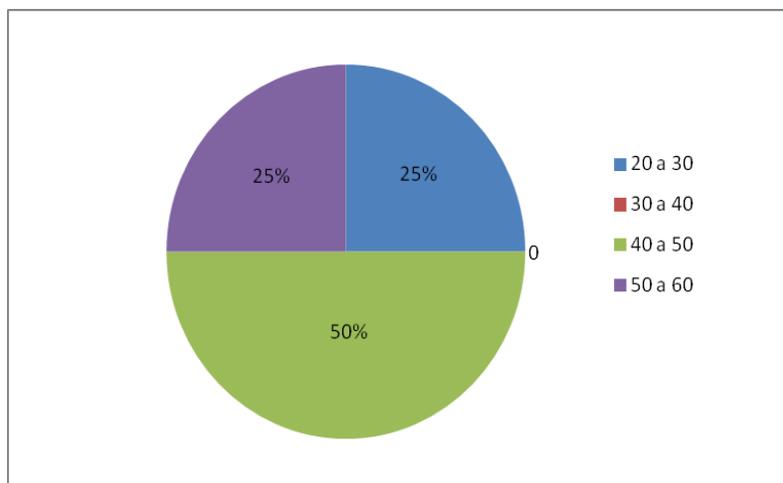


Gráfico 1: Rango de edades de las cuidadoras

En cuanto a la antigüedad laboral, la mayoría de ellas (62,5%) tienen de 1 a 10 años de antigüedad, por lo que puede describirse al universo de encuestadas en su mayoría, como un grupo longevo pero con poca antigüedad laboral, por lo que en un primer momento puede esbozarse que su experiencia a cargo de niños en la institución es básica.

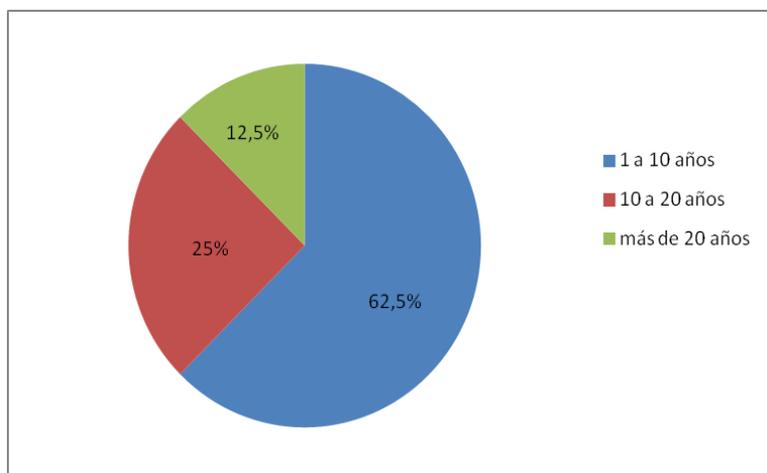


Gráfico 2: Antigüedad laboral de las cuidadoras

Categoría b) Actividades que realizan en las aulas

El 50% de las cuidadoras manifiesta que realiza actividades pedagógicas planificadas por ellas ya que en la Institución al momento de planificar tratan de hacerlo en conjunto las docentes y las no docentes, el 25% comenta que realiza actividades de

lectura de cuentos o de canto. Así mismo el 12,5% responde que no realiza actividades planificadas por ellas mismas porque no se sienten capacitadas para hacerlo y un 12,5% dice que no las realiza porque eso lo hace la docente de la sala.

El 100% de las encuestadas afirman que las actividades que realizan a diario se encuentran enmarcadas dentro de una dimensión pedagógica. Aquí se detallarán sus justificaciones.

	Porcentaje
PORQUE LA EXPERIENCIA DA LA CAPACIDAD PARA HACER LAS ACTIVIDADES Y DESARROLLARLAS	25%
PORQUE ACOMPAÑAN A LA DOCENTE QUE DIRIGE LAS ACTIVIDADES	62,5%
PORQUE NO TIENEN TITULO PERO IGUALMENTE TIENEN MANEJO DE GRUPO	12,5%

#### Categoría c) Opinión personal sobre las labores propias

En todas las encuestas que se realizaron aparecen como respuestas a las características inherentes al rol de las cuidadoras la mayoría de las funciones ligadas al **maternaje**. Se resalta además la declaración de las personas no docentes afirmando que ellas brindan, una mayor contención a los /as niños/as comparándose con las docentes, en la misma línea de análisis sostienen algunas de ellas que sus actividades no son tan estructuradas o no son tan dirigidas, junto a la idea de que lo que ellas esperan es que los/as niños desarrollen su capacidad de juego en lugar de que puedan terminar o no de realizar la consigna específica de una determinada actividad pedagógica.

#### Categoría d) Disponibilidad y aceptación para la realización de la capacitación.

Cuando se interroga sobre la frecuencia que se prefiere para los encuentros de capacitación, la mayoría escoge que los mismos se realicen con una modalidad de cursada 4 a 6 horas semanales.

	Frecuencia
de 2 a 4 hs.	8
de 4 a 8 hs.	4
de 8 a 16 hs.	3
más de 16 hs.	0

El 100% de las encuestadas contesta que acepta realizar un trabajo en equipo fuera del horario de la cursada y las justificaciones en un 50% están relacionadas con la idea de poderlo hacer entre compañeras, en un 37,5% con la respuesta referida a que se piensan mejores ideas en equipo y un 12,5 % con el argumento de que hay un mayor intercambio cuando se reúnen para trabajar. Respecto a estas últimas preguntas que se vinculan con la capacitación, se nota en las personas al responder enardecimiento y la mayoría comenta que le atrae la idea de aprender y que ven como un progreso personal el hecho de llegar a terminar una capacitación que les acredite un nuevo rol con una denominación propia.

## **5.2. Conclusiones iniciales sobre las respuestas obtenidas**

### 5.2.1. Sobre la observación participante

Durante esta experiencia se registran momentos que definen la realidad observada tal cual es vivida en el Ce.D.I. Se realizan observaciones participantes en todas las salas de la Institución en diferentes momentos del día, y se comparten actividades de rutina como el cambiado, desayuno, almuerzo y descanso, momento que es llamado “la hora del sueño” en el que todos/as los/as niños/as de las diferentes salas duermen durante dos horas aproximadamente. También se interviene participando en las actividades lúdicas de aprendizaje que realiza cada sala, se comparte por ejemplo una actividad de estimulación de la marcha con los niños/as de la sala de lactario y en especial varias de las actividades de rutina. Se presencian varias actividades de dactilopintura y de expresión corporal en la sala de 1 año, y se participa más activamente durante las observaciones en las salas de 2 y de 3 años en las cuales se comparten actividades de diferentes áreas como literatura, música y juego trabajo. El clima de Institución se

muestra ameno y se destaca en todo momento la importancia que se le da al trabajo en equipo, a la comunicación entre pares y con el equipo de conducción.

En las salas de Lactario y Deambuladores son los lugares donde se encuentran trabajando la mayor cantidad de cuidadoras no docentes, en el Lactario por ejemplo son 3 y se puede observar que allí es donde más claro se evidencia el rol de maternaje históricamente adjudicado a las mismas. Se puede documentar la importancia que tiene en esta etapa evolutiva de los/as niños/as el contacto corporal que es ofrecido por la docente pero más especialmente por las cuidadoras quienes se encargan de asistirlos en las actividades de rutina como la higiene, el cambiado y en particular en el momento de la siesta. La observación permite conocer la necesidad de capacitar sobre las tareas que realizan las cuidadoras, en particular sobre las actividades de estimulación temprana que tienen un contenido pedagógico pero que ellas lo desconocen. En relación a esto, se advierte en algunos momentos que las actividades parecen ser más “libres”, y en consecuencia con poca intencionalidad pedagógica, cuando las cuidadoras se encuentran solas a cargo de los grupos de niños/as. Se puede interpretar la situación anterior cuando la mayoría de las cuidadoras declara que eso se debe a que ellas prefieren “jugar” con los infantes en lugar de “hacer tantas actividades”. Se registra que en todas las salas que el personal no docente realiza las actividades acompañado del docente, algunas de las personas sin título demuestran necesitar esa compañía, sobre todo al momento de realizar actividades en las Áreas en las que se trabaja la estimulación del desarrollo intelectual, esto se evidencia con una mayor notoriedad en las salas donde más edad tienen los/as niños/as, o sea en las salas de 2 y 3 años.

#### 5.2.2 Sobre las encuestas realizadas

Ninguna de las encuestadas selecciona la opción que las considera personas bien preparadas técnicamente. Sobre la necesidad de profesionalizar la tarea y realizar una capacitación los temas que más se repiten son los relacionados con la planificación de actividades y proyectos, sobre cómo desempeñar actividades pedagógicas planificadas de acuerdo a un objetivo propuesto, aprender sobre diferentes técnicas grafoplásticas, y conocer sobre los procesos evolutivos en los niños/as para estimular

la inteligencia. Se menciona también la necesidad de tener definido un rol específico y un nombre en la Institución que no sea el de “cuidadoras”. En cuanto a la relación con su edad, son mujeres que con poca experiencia pero edad avanzada han ingresado a la tarea, por lo que cuentan con herramientas personales de sus experiencias de vida y no ganadas a través de capacitaciones certificadas.

También se puede testimoniar que todas las encuestadas consideran una cualidad positiva propia de las cuidadoras el hecho de ser una persona dispuesta a trabajar en equipo. Algunas eligen también la cualidad de ser personas con una actitud que habilita la escucha y la comunicación con sus pares, espontánea y que dice lo que siente, lo cual es un punto fuerte que permite una capacitación con participación activa de las cuidadoras.

### 5.2.3 Sobre las fuentes documentales

Se realiza la consulta del material bibliográfico que se encuentra en la Institución, se comienza con la lectura de Proyectos Institucionales que son facilitados por la bibliotecaria y los mismos correspondían a los años 2007,2008, 2012, 2014 y 2016, ya que se informa desde la Institución que antes del año 2007 no se realizaban Proyectos Institucionales porque no existía reglamentación que lo solicitara y que partir del año 2012 el equipo de conducción del Centro de Desarrollo Infantil decide comenzar a realizar proyectos bianuales donde se delinea el trabajo que se seguirá a nivel Institucional. Durante las lecturas se puede apreciar que la cuidadoras son nombradas como personal a cargo del cuidado de los/as niños/os sin ser diferenciadas de las docentes y que no se definen su rol ni sus funciones específicas a pesar de que se explica que las mismas colaboran en la confección de cada uno de estos proyectos. En esta dirección se evidencia que el personal no docente no posee dentro de la Institución una denominación propia. El análisis de estos documentos permite conocer el contexto y su información minimiza los efectos de malestar o incomodidad que la presencia del investigador puede ocasionar a veces al verse obligado a interrogar sobre lo que se necesita saber. También posibilita la formulación de algunas y distintas preguntas relacionadas con el problema de investigación lo que lleva a profundizar la mirada y disponer de mayor evidencia para

la realización de la investigación. Si bien no se utiliza ningún escrito de consentimiento informado durante la aplicación de las técnicas de investigación, se ha aclarado previamente a las cuidadoras que todos los resultados volcados al trabajo son de índole anónima. No se han aplicado las técnicas de investigación con la garantía del anonimato y de CONSENTIMIENTO INFORMADO de manera escrita. En este aspecto también es importante el rol que desempeña la investigadora en la institución, porque todo lo antedicho puede distorsionar o limitar la información que se obtiene.

## **CAPITULO 6**

### **6.1 Conclusiones diagnósticas**

Se identifica el alcance de la función que realiza el personal no docente en relación al cuidado y fundamentalmente a la tarea que está relacionada con el maternaje. Se observa un grupo de personas que muestran reales necesidades de aprendizaje en temas que tienen que ver con el desarrollo de la inteligencia en los niños/as y sobre cómo se construyen los conocimientos en los seres humanos principalmente durante la infancia. Se infiere que han estado desarrollando durante años una tarea que conocen desde la experiencia pero no logran asociarla con las teorías que hablan del aprendizaje en los/as niños/as a través del juego. Ejercen una función en muchas ocasiones similar a la que realizan las docentes utilizando el cuerpo como mediador, como sostén en los juegos y facilitando en los niños/as la incorporación de nuevos conocimientos.

Al realizar las personas objeto de este estudio (cuidadoras) las tareas de higiene, alimentación y descanso de los niños/as, algo que la mayoría de ellas describe como un aspecto positivo de su rol por ser quienes lo realizan casi con exclusividad y agregando que por esta razón se consideran más contenedoras que las docentes con título, se infiere que en estos momentos del día si ellas tuvieran el conocimiento teórico sobre la importancia de su función asociada con la mirada y la observación del otro al que están cuidando, habría entonces una real vinculación de este cuidado con la dimensión pedagógica consolidando el rol que se encuentran ejerciendo. Si se tiene en cuenta que también participan en la elaboración de las planificaciones didácticas, se considera una debilidad fuerte que no tengan el conocimiento de un marco teórico que las habilite técnicamente para opinar, decidir, crear, en definitiva participar críticamente en esas construcciones didácticas que son las que luego ejecutan con los grupos de niños/as.

En relación a las actividades propiamente de aprendizaje y de estimulación temprana también se observa que es preciso que las mismas se encuentren a cargo de personal preparado y que el mismo pueda interpretar las necesidades de los infantes

de acuerdo a sus edades y momentos evolutivos. Se entiende al rol del personal no docente como el de acompañante de las docentes de Nivel Inicial y también ocupando un lugar privilegiado en cuanto a las actividades que se asocian al **maternaje**, lo que le confiere así una urgencia en la comprensión, por parte de las personas que no han estudiado la carrera docente, de los mecanismos por los cuales aprenden los/as niños/as según sus edades como también de la relación que existe entre estos mecanismos y las actividades y los juegos que se desarrollan con una intencionalidad pedagógica. Se concluye esto sólo es posible cuando todo el plantel a cargo de los/as niños/as se encuentra habilitado para ejercer esa ocupación, ya sea a través de un título terciario o a través de una capacitación que garantiza la incorporación de estos conocimientos.

En cuanto a la forma de nombrar a las cuidadoras, históricamente se las ha denominado así, pero se puede observar que hace un tiempo bastante prolongado que la palabra “cuidadora” no logra describir una ocupación acorde con las competencias que ellas realizan diariamente en función con las necesidades de los niños/as que tienen a su cargo y a su cuidado. Se considera valorar el rol específico del personal objeto de estudio renombrándolo con una designación que caracteriza sus funciones una vez que por medio de la capacitación, se adquieran las nociones básicas que vinculan sus actividades de cuidado con la dimensión pedagógica que conduce a los/as niños/as hacia la incorporación de nuevos conocimientos. La Institución presenta confianza en el trabajo que realizan tanto las personas docentes como las que no lo son y se muestra interesada en brindar a su personal sin título una posibilidad de capacitación que además enmarca la función de las históricamente denominadas “cuidadoras” dentro de una nueva denominación más acorde al rol que se encuentran realizando. Se puede destacar en este sentido también como un aspecto positivo la predisposición de las personas objeto de estudio para seguir aprendiendo. Como se puede observar la Institución cuenta con la fortaleza de tener un reconocimiento dentro del contexto social en el que se encuentra y la comunidad que asiste al Ce.D.I confía en este lugar para el cuidado y la educación de sus hijos/as.

## **6.2 Conclusiones en torno a la Ley 26.233 y los Estándares de Inclusión del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación**

Con respecto a los estándares de inclusión sugeridos y relacionando los indicadores propuestos con los resultados encontrados en la institución en la que se realiza la capacitación, se distingue que en todas las salas del Ce.D.I se desempeña por lo menos una docente con título habilitante para el cargo y que además en la institución trabajan profesionales complementarias con título de grado (una Licenciada en psicología y una Licenciada en trabajo social) diariamente apuntalando en las tareas que tienen que ver con la coordinación de las actividades con los niños/as y con las familias lo que posibilita un acercamiento a lo propuesto en los estándares sobre los recursos humanos necesarios para garantizar un servicio de calidad. El nivel educativo más alto alcanzado por la mayoría de los/as trabajadores/as del centro es el secundario completo y el número de docentes con título terciario que trabaja en contacto directo con niños/as es menor al número de cuidadoras que realizan similar tarea. Se observa que en esta institución cada año va creciendo el número de cuidadoras en detrimento del número de docentes con título, ya que por cada docente que se jubila o renuncia, el cargo vacante es cubierto generalmente por una cuidadora sin título terciario o superior. En lo que se refiere a la formación no académica, en la mayoría de las cuidadoras prevalece una disposición importante para participar de los cursos y talleres pero siempre que sean realizados dentro de su horario laboral. Esto se puede deber a que las instancias de capacitación no suelen contar con un reconocimiento oficial, solo dentro de la Institución laboral, lo que hace imposible acreditarlos como antecedentes profesionales generales. Se suma a esta informalidad institucional la imposibilidad de acreditar la experiencia laboral fruto del tiempo trabajado por los educadores/ as en este como en los demás Centros de Desarrollo Infantil. Los/ as docentes con título terciario no tienen un reconocimiento de su carrera docente ni de su antigüedad en la docencia ante el Ministerio de Educación por encontrarse dentro de la educación no formal.

### Interacción con otras leyes

Teniendo en cuenta la Ley Nacional de Educación Nro. 26. 206, sancionada y promulgada en diciembre de 2006 que en su Capítulo 3 Art 18 estipula que la educación inicial constituye una unidad pedagógica y que comprende de manera obligatoria a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años, se genera un entorno conflictivo respecto a quién debe realizar el cumplimiento de las normas correspondientes, ya que es otro ministerio, en este caso el de Desarrollo Social, el cual trabaja en la concreción de los objetivos de Nivel Inicial fijados también en esta ley, relacionados a promover el aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 45 días y los 3 años.

Este trabajo entonces, concluye que se hace imperiosa la necesidad de profesionalizar a las personas sin título docente y garantizar una educación de calidad como derecho fundamental de todos los niños/as dentro de las leyes y estatutos vigentes en nuestro país a través del cumplimiento de las leyes nacionales y provinciales imperantes, y dentro de un marco legal municipal muchas veces inexistente, que debe fortalecerse a través de redes de trabajo dentro de las instituciones y entre las mismas.

## **CAPITULO 7**

### **7.1. Introducción**

A partir del diagnóstico de la Institución y de la información recabada a través de los diferentes métodos utilizados para la recolección de datos, se observa que las personas no docentes que allí trabajan evidencian la necesidad de tener un rol definido acorde a las funciones que realizan y lograr una acreditación para ese mismo rol. Se puede decir que el Ce.D.I es un lugar que tiene a su cargo el cuidado y la educación de niños/as de edades muy tempranas y que no por ello debe desestimarse la importancia que tiene el estímulo que se realiza desde las actividades lúdico-pedagógicas, que son las que se destinan para la adquisición de los conocimientos, durante esta etapa evolutiva de los seres humanos. Este es uno de los motivos por los cuales se vuelve imperiosa la necesidad de brindar capacitación a las personas que diariamente interaccionan con niños/as desde lo cognitivo en la construcción de la inteligencia. En consecuencia se desarrolla una propuesta de formación profesional destinada a estas personas que habilite una cursada con los temas sobre los cuales se manifiesta interés y necesidad de aprendizaje y que además pueda reducir las debilidades observadas en las personas no docentes. Una vez alcanzada la promoción de la capacitación se accede entonces a los conocimientos requeridos para desempeñarse en el rol de Asistentes de la Primera Infancia.

Se dispone de un espacio dentro del establecimiento destinado a la capacitación del personal no docente. Con la premisa de que toda práctica de la enseñanza se ejerce siempre dentro y fuera de los espacios áulicos (en este caso las salas del Ce.D.I.), se plantean actividades desde lo cotidiano, en relación a los otros y a sí mismos. Esto implica una práctica pedagógica asociada a un quehacer intelectual crítico del conocimiento.

### **7.2 Fundamentación de la propuesta**

#### **7.2.1. La Profesionalización de la tarea**

La estrategia pedagógica de la capacitación logra la inclusión de un grupo de personas que se encuentran desempeñando una función para la cual en ningún momento de sus vidas han recibido instrucción teórica que se encuentre enmarcada dentro de un proceso de aprendizaje oficial de educación formal. Ante el surgimiento de intereses y demandas heterogéneos por parte de las personas que recibirán la capacitación, se vuelve menester la intención de conciliar el conocer su situación de no docente y el comprometerse en el desarrollo de nuevas habilidades con el fin de seguir creciendo valorando sus experiencias de vida.

Las habilidades de enseñanza que se despliegan son diversas y proclives a hacer más óptimo el proceso de enseñanza basándose en que los alumnos de la cursada ya poseen determinados conocimientos y que a la vez aceptan y desean adquirir otros que son nuevos, compartiendo con sus pares saberes y experiencias que en ocasiones son comunes ya que han estado trabajando juntos desde hace un tiempo interviniendo en las tareas y resolviendo situaciones problemáticas que vehiculizaron su propio aprendizaje a través de la experiencia. En el marco de este trabajo, el espacio de capacitación ubicado en el mismo establecimiento en el cual se desempeñan diariamente permite la formación y consolidación de un grupo de trabajo con intereses culturales y sociales circunstancialmente comunes.

Se plantea esta necesidad de adquirir un marco teórico dentro del cual adscribir la tarea que realizan las personas a cargo de niños/as y que no son docentes apuntando al desarrollo personal de los sujetos ya que el derecho y el acceso a la capacitación no debe estar supeditado a ningún límite de edad. En los adultos este derecho posee un significado particular ya que permite además de la incorporación de nuevos saberes, una posibilidad de actualizarse y de participar socialmente del intercambio de experiencias con otras personas que a la vez retroalimentan las propias.

Las personas que se disponen a continuar estudiando o capacitándose durante toda su vida favorecen su dinamismo, su capacidad de reflexión crítica, generándose de esta manera en ellos un sentimiento de satisfacción por sentirse integrados al mundo laboral que se va modernizando día a día. La sensación de progreso que

generan los cambios positivos eleva la autoestima mejorando los estilos de vida de los sujetos.

El presente trabajo proyecta cómo el Centro de Desarrollo Infantil puede brindar la posibilidad de capacitación del personal no docente a cargo de niños/as valorando así la práctica profesional de estos adultos ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias y brindando el marco conceptual que permita entender y explicar los procesos de aprendizaje en los niños/as. De esta manera se pueden desempeñar con profesionalismo en el rol que ocupan en la institución, y lograr así fundamentar desde un posicionamiento epistemológico las propuestas de intervención pedagógica que realizan.

Durante los meses que se lleve a cabo la cursada se busca fortificar en las personas que participan el poder descubrir el infinito caudal de potencialidades que cada uno tiene y se favorece el compartir con los pares experiencias y conocimientos propios. Esta retroalimentación cualitativa permite la plena participación de todos los que realizan la capacitación facilitando las herramientas necesarias para la formación profesional y personal que guían el perfeccionamiento de la tarea. *“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.”* (Freire, 2008, p73).

Se busca una aproximación a la creación y al desarrollo de aptitudes cognitivas mediante la capacitación, para lograr un ejercicio intelectual que incentiva el progreso profesional y permanente en los sujetos. *“Así, el aprendizaje y la educación de adultos se sitúan en el centro de un cambio necesario de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos como marco coherente y significativo para la provisión y práctica de la educación y la formación. El marco de referencia dado por el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe generar una educación sin límites. Esto significa oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para desarrollar el conocimiento y adquirir las*

*competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida. Esto implica ofrecer contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes.”* (UNESCO, 2010.p 14)

Toda propuesta de formación e instrucción que actualice los saberes invita a los adultos participantes a asumir el desafío de tener que abandonar la realización de actividades que en ocasiones solían ser mecánicas o desprovistas de sentido y en consecuencia consideradas como una obligación. De esta manera incorporar situaciones a la tarea diaria que impliquen un repensar y un redescubrir en la cotidianeidad, hacen posible la utilización y el fortalecimiento de la reflexión y de la creatividad como instrumentos del propio pensamiento. Este reto planteado implica un cambio profundo ya que suele tropezar con algunas resistencias, por esta razón como corolario se hace imperiosa la necesidad de fundamentar claramente y de manera continua las innovaciones. Una innovación cobra sentido al formar parte del conocimiento pedagógico y cuando de alguna manera logra retomar y superar lo que se encontraba producido con anterioridad.

El proceso de enseñanza- aprendizaje en los adultos detenta una particularidad ya que durante este proceso se deben utilizar métodos y estrategias que proporcionen al alumno una adquisición y mejor manejo de conocimientos nuevos, aprovechando los ya adquiridos, fomentando de este modo el desarrollo personal y social. En la búsqueda de optimizar las condiciones de la oferta educativa del Centro de Desarrollo Infantil es que se ofrece a los adultos que allí trabajan la posibilidad de aumentar su nivel educativo y cultural, lo que trae aparejado además una mejora en sus condiciones de vida gracias a la oportunidad de optimizar el desarrollo de sus actitudes. Se precede de esta forma a generar un cambio profundo sementado en la formación profesional y en promover la jerarquización del rol del cuidado del otro.

La enseñanza debe ser principalmente concientizadora de masas y no el mero aprendizaje de algunos contenidos. *“La concientización implica, pues, que uno*

*trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y la cual el hombre asume una posición epistemológica.”* (Freire, 2002,22). El hecho de materializar este proceso permite llevar a cabo un aporte teórico del aprendizaje significativo relacionado con la situación real del trabajo que se desempeña. Se concibe al sujeto como un ser histórico, hacedor y creador de cultura y al docente no sólo como transmisor de cultura, sino también como un transformador de la cultura, comprendiendo al aprendizaje como un proceso que siempre es activo.

Se debe estimar que son variadas las motivaciones que llevan a una persona adulta a participar en un programa educativo de capacitación y/ o profesionalización de su tarea laboral, el hecho de obtener una formación mejor, de conseguir romper con la rutina diaria, de poder conocer y desempeñar con mayor calidad su rol en la institución de la que forma parte, como también el desarrollo la personalidad y las relaciones interpersonales, podrían considerarse algunas de ellas.

### **7.3. Objetivos de la Propuesta de Aplicación Profesional**

#### **Objetivo general:**

- Desarrollar una capacitación para el personal no docente que profesionalice su rol y que les otorgue una denominación propia y acorde a su función en el Centro de Desarrollo Infantil.
- Definir un plan de acción para adultos pensando en el desafío que implica la necesidad de la formación continua.

#### **Objetivos específicos:**

- Valorar las prácticas del cuidado del otro, asociadas a la figura de apego que acompaña las actividades educativas en la primera infancia y enmarcarlas dentro de una dimensión pedagógica.

- Detallar las diferentes Teorías del Aprendizaje enfatizando en el Constructivismo y las diferentes etapas evolutivas en la construcción de la inteligencia en los/as niños/as.
- Identificar el uso de la Planificación didáctica como herramienta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Brindar estrategias pedagógicas para la mejora técnica del desempeño de las Asistentes de la Primera Infancia
- Favorecer el uso de herramientas pedagógicas relacionadas con las Áreas de Literatura, Música y Plástica.
- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría.

#### **7.4 Fundamentación de los objetivos de la propuesta**

Se considera como un valor positivo de la Institución su desempeño en relación a las prácticas del cuidado observando que todo el personal en contacto con niños/as identifica su labor marcada por esta práctica junto con la figura de apego también importante durante la primera infancia, entonces se estipula no sólo apreciar estas prácticas sino también enmarcarlas dentro de la dimensión pedagógica que corresponde para lograr un crecimiento biopsicosocial sano en los/as niños/as. En consecuencia es que se propone una capacitación para el personal que no es docente, percibiendo a la misma como un proceso permanente e integral de formación. Se constituye entonces de este modo en un derecho que tiene la población de personas adultas debido a que no existe un límite de edad para aprender y que los seres humanos siempre pueden ampliar su formación.

Se calcula que para ampliar los conocimientos que poseen desde la experiencia se deben abordar en las cursadas las temáticas relacionadas con las actividades pedagógicas que se realizan en las salas y brindar un marco que sustente teóricamente esas actividades en relación con las teorías del Aprendizaje y las edades evolutivas de los niños/as, se pretende lograr que las personas que se capaciten puedan a posteriori realizar planificaciones de actividades pedagógicas acordes a las necesidades de cada

grupo de edades. Para que esto suceda también se reflexiona que se deben brindar, a las alumnas que se capaciten, mediante este proceso de educación las herramientas y estrategias para mejorar la destreza técnica. Como se apunta a favorecer el desarrollo de sujetos críticos, es necesario establecer espacios de intercambio fluidos, donde todos puedan escucharse, en los cuales se favorezca la retroalimentación favoreciendo el desarrollo intelectual y profesional de cada uno.

## **CAPITULO 8**

### **8.1 Aspectos específicos de la propuesta**

#### 8.1.1 Acciones propuestas y Planificación

Cada módulo es dictado por diferentes profesionales dependiendo de los contenidos que se trabajen.

Se realizan 5 módulos temáticos con diferentes cantidades de encuentros (clases) cada uno dependiendo del módulo que se dicta. La cursada se desarrolla dentro del horario laboral de las alumnas. El primer y segundo módulo tienen 5 encuentros, siendo el último encuentro del segundo módulo donde se toma el primer parcial. Un tercer módulo tiene 4 encuentros y un cuarto módulo contiene 1 encuentro. Se finaliza con un quinto módulo con 7 encuentros donde en el último se toma el segundo parcial. Cada encuentro es una clase de dos horas reloj de duración. Se realizan dos evaluaciones durante la cursada, la primera se efectúa transcurrida la primera mitad y la segunda al finalizarla. Quienes obtengan una nota igual o mayor que 7 (siete) en el primer examen y en el trabajo final grupal habrán aprobado la capacitación, y quienes obtengan una nota inferior deberán rendir un examen integrador que se aprobará con nota igual o mayor que 4 (cuatro). El examen integrador se rinde una semana después de finalizada la cursada, y es elaborado en base a las necesidades y debilidades observadas en las alumnas durante el desarrollo de la capacitación, por esta razón no se adjunta el modelo en el apartado de los anexos.

Módulo 1 “Proceso Evolutivo de los/as niños/as” (4 encuentros de 2 horas reloj cada uno y realizados durante la jornada laboral utilizando el periodo de siesta y descanso de los/as niños quienes se quedan a cargo de las docentes que no participan de la capacitación)

Objetivos:

- Valorar las prácticas del cuidado del otro, asociadas a la figura de apego que acompaña las actividades educativas en la primera infancia y enmarcarlas dentro de una dimensión pedagógica.

- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría

Actividades: Se expone un Power- Point (Modelo en Anexo) en la primera clase sobre los conceptos básicos del desarrollo intelectual en niños/as de 0 a 3 años, la Teoría de Apego, las Etapas evolutivas en niños/as de 0 a 3 años y el nacimiento de la inteligencia y se conversa grupalmente sobre lo que se ve. Para la segunda clase se debe traer anotado lo que se desea conversar acerca del PowerPoint que ha sido proyectado y a la vez les es enviado por correo electrónico. Para el desarrollo de esta clase se convoca a una Licenciada en Psicología que profundice los temas que se estuvieron trabajando y aclare las dudas que surgen de la lectura de los materiales. En la tercera clase se realiza una actividad de reflexión grupal, como es la lluvia de ideas, acerca del material teórico y se trabaja además con videos (Ver apartado Anexos) que son disparadores sobre la temática. Se elaboran posteriormente conclusiones en pequeños grupos (de 2 integrantes y luego se socializa en el grupo total). En la cuarta clase se piensan y registran en grupos de a 2 personas actividades para realizar en las salas relacionadas con la temática del módulo trabajado.

Módulo 2 “El proceso de Enseñanza- Aprendizaje” (5 encuentros de 2 horas reloj cada uno y realizados durante la jornada laboral utilizando el periodo de siesta y descanso de los/ as niños quienes se quedan a cargo de las docentes que no participan de la capacitación).

Objetivos:

- Detallar las diferentes Teorías del Aprendizaje enfatizando en el Constructivismo y las diferente etapas evolutivas en la construcción de la inteligencia en los/as niños/as.
- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría.

Actividades: En la primera clase se realiza una lluvia de ideas sobre los saberes que las alumnas traen en relación a las palabras: CONSTRUCTIVISMO-

CONDUCTISMO- ROL DEL ADULTO MEDIADOR. Posteriormente se arman pequeñas oraciones temáticas o conceptos breves. En la segunda clase la licenciada en Psicología es invitada a participar de la clase y se proyecta un PowerPoint (Modelo en Anexo) con la teoría sobre el tema del módulo, y finalizado el mismo se abre a las preguntas para aclarar las dudas. En la tercera y cuarta clase se trabaja en grupos de 2 personas y se elaboran actividades que se puedan realizar en las salas según los diferentes perfiles evolutivos acorde a las edades de los/as niños/as. Se socializan las producciones en el grupo total. En la cuarta clase se toma el primer parcial (Modelo en Anexo) sobre los temas desarrollados en los módulos 1 y 2.

Módulo 3 “La Planificación didáctica” (4 encuentros de 2 horas reloj cada uno y realizados durante la jornada laboral utilizando el periodo de siesta y descanso de los/as niños quienes se quedan a cargo de las docentes que no participan de la capacitación)

Objetivos:

- Identificar el uso de la Planificación didáctica como herramienta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría.

Actividades: En la primera clase se conversa sobre la importancia de la planificación, la planificación como mediadora entre el presente y el futuro y como mediadora entre el conocimiento y la acción. Se confecciona un mapa conceptual entre todas con las ideas principales como futura herramienta para el momento de planificar en las salas. Durante la segunda clase se procede a corregir grupalmente el trabajo práctico (Modelo en Anexo) enviado por mail y elaborado en sus domicilios. En la tercera clase deben elaborar individualmente una planificación, se solicitará a cada una un contenido y edad diferentes para elaborarla. En la cuarta clase se exponen las producciones en el grupo total y se favorece el intercambio que retroalimente los trabajos realizados.

Módulo 4 “Cuidado y promoción de la salud infantil” (1 encuentro de 3 horas reloj y realizado durante la jornada laboral utilizando el periodo de siesta y descanso de los/las niños/niñas quienes se quedan a cargo de las docentes que no participan de la capacitación)

Objetivos:

- Favorecer la promoción y el mantenimiento de la salud aprovechando el potencial del Ce. D.I en el desarrollo de hábitos y actitudes.
- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría.
- Brindar estrategias pedagógicas para la mejora técnica del desempeño de las Asistentes de la Primera Infancia.

Actividades: Se lleva a cabo un encuentro que es dictado por un profesional de la salud (médico) que realiza una exposición sobre el cuidado de la salud, apoyándose en cuatro temas: El control sanitario- La alimentación – Condiciones de seguridad e higiene- Normativa de la Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar. Finalizada la ponencia se abre al grupo total para que se planteen interrogantes dudas y consultas. Se cierra la clase con la consigna para las alumnas de enviar por correo electrónico la elaboración personal e individual de una monografía sobre los contenidos de la clase que se presenció, la misma es recibida por la profesora a cargo de la capacitación y devuelta por la misma vía retroalimentada.

Módulo 5 “Música, Literatura y Plástica en las salas” (7 encuentros de 2 horas reloj cada uno y realizados durante la jornada laboral utilizando el periodo de siesta y descanso de los/las niños/niñas quienes se quedan a cargo de las docentes que no participan de la capacitación).

Objetivos:

- Favorecer el uso de herramientas pedagógicas relacionadas con las Áreas de Literatura, Música y Plástica.

- Proveer de dispositivos de intervención eficaces y novedosos promoviendo espacios de autoría.
- Brindar estrategias pedagógicas para la mejora técnica del desempeño de las Asistentes de la Primera Infancia.

Actividades: Se realizan 7 encuentros de los cuales los 3 primeros son en el espacio donde se realiza la capacitación. En la primera clase se proyecta un PowerPoint (Modelo en Anexo) sobre la función del juego en el desarrollo de la inteligencia y como mediador en la construcción de los conocimientos en los/as niños/as. En la segunda clase se trabaja sobre los juguetes como objetos que posibilitan el aprendizaje y se solicita que traigan una lista de objetos-juguetes que utilizan en las salas. A continuación se debe elaborar una actividad con un objetivo para realizar con cada objeto- juguete que se nombra en la lista. Se comenta grupalmente lo que se produce y se retroalimenta con el grupo total. En la tercera clase se trabaja con el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de Maternal y se planifican actividades de las Áreas de Literatura, Música, y Plástica. Las siguientes 3 clases se denominan capacitaciones en servicio, es decir que esos encuentros se efectúan en las salas de lactario, sala de 1 año y salas de 2 o 3 años en donde se realizarán las 3 planificaciones proyectadas en las clases anteriores sobre Literatura, Música y Plástica. En la séptima y última clase de este módulo se realiza un trabajo final grupal basado en los temas de los módulos 3 y 5 y en las experiencias registradas durante las capacitaciones en servicio, el mismo justifica la promoción de los módulos y para quienes aprobaron el primer parcial también avala la terminación de la cursada y la acreditación final.

## **8.2 Recursos necesarios**

Se utilizan las instalaciones de la Biblioteca junto a su mobiliario, proyector, recursos informáticos como ser computadoras y conexión a internet, lo que posibilita un aprendizaje dinámico. Durante los encuentros semanales en este espacio se trabaja con las alumnas sobre las teorías que dan sustento al Marco Teórico. Se habilita el uso de todo el material bibliográfico contenido en el espacio que sirva de recurso para las producciones de autoría que se realicen en las clases. Se propone en todos los

encuentros, mediante un rol mediador y motivador, facilitar el aprendizaje de contenidos, procedimientos y destrezas que tienen que ver con la función de la Asistente de la Primera Infancia.

### **8.3 Instrumentos de evaluación**

Se procede a la evaluación del proyecto de intervención realizado en la Institución teniendo en cuenta las propuestas y la implementación general del trabajo. Se envía por mail, una vez finalizada la cursada, a cada una de las participantes del proyecto y se solicita su devolución por el mismo medio transcurrido un período de una semana (Modelo en Anexo).

### **8.4 Cronograma de actividades**

Actividades	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Diagnostico institucional						
Recolección-procesamiento de los datos						
Cursada						
Examen parcial						
Trabajo final grupal						
Examen integrador (si se requiere)						

### **8.5 Conclusiones finales**

Retomando el objetivo general del trabajo se infiere que se ha logrado caracterizar el rol y el alcance de la función que realiza en el Ce. D.I el personal que no es docente. Esto se encuentra registrado en la recolección de datos a través de documentos históricos de la Institución, las encuestas realizadas, así como también durante los diferentes momentos en los que se realiza la observación participante. Se pueden evidenciar las tareas específicas que desarrollan las cuidadoras ligadas al maternaje y cómo esto es lo esperado por quienes componen la comunidad que habita la institución. Se realizan descripciones del centro y su funcionamiento, en especial se analiza la función de las personas sin título que se encuentran en contacto directo con los/as niños/as para que obtengan una denominación acorde a su función, conociendo

sus fortalezas laborales y educativas y aquellas cosas que deben reforzar para mejorar su rol dentro de la Institución, teniendo en cuenta además los mejores métodos educativos para incorporar nuevos aprendizajes contemplando sus horarios laborales y sus deseos de aprender. De esta manera se busca un nombramiento que sea integral y que englobe el trabajo que se lleva a cabo, el cual no sólo está relacionado con el cuidado o el asistencialismo. Se realizan varias jornadas de capacitación del personal objeto de estudio del presente trabajo, a través de las mismas se logra consolidar el rol específico que poseen asociado al “cuidado de los/as niños/as” y fundamentalmente se comienza a vincularlo con la dimensión pedagógica mediante el conocimiento de la intencionalidad que acompaña a cada actividad de aprendizaje que se realiza con niños/as.

Se piensa que este primer abordaje y capacitación propuesta puede ser un primer paso para repensar las actividades de una institución que se encuentra por fuera de la educación formal, cubierta por Estándares de Inclusión que no están regulados plenamente por el Ministerio de Educación de la República Argentina sino por el Ministerio de Desarrollo Social. Si bien estos estándares sugieren una cobertura integral de las necesidades de capacitación, los mismos aún están muy lejos de ofrecer los recursos necesarios para cumplir los objetivos propuestos, principalmente a través de los recursos económicos que puede brindar el Estado nacional, provincial y municipal, lo cual muchas veces limita la posibilidad de construir propuestas de actualización y capacitación en relación al rol de los distintos trabajadores de los Ce. D.I.

Este trabajo busca de manera preliminar potenciar las habilidades que poseen las personas que no son docentes mediante capacitaciones que brinden herramientas concretas que ayuden a explotar al máximo sus fortalezas. Se concluye que conociendo las debilidades de cada grupo de cuidadoras y trabajándolas de manera colectiva se puede deconstruir y construir roles propios que participen en una educación que sea integral y de calidad.

## CAPÍTULO 9

### **9.1. Bibliografía**

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. *Atención primaria*, 31(8), 527-538.

Bruner, J. (1998) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid España: Editorial Morata.

Burbules, N. y Callister, T. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona España. Editorial Granica.

Cabello Martínez M. *Didáctica y Educación de Personas Adultas: una propuesta para el desarrollo curricular* (1997) España. Ediciones Aljibes.

Freire, P. (1994). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires Argentina. Editorial Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2.

Infantil E., & Padres, O. P. (2009). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2).

Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario Argentina. Editorial Homo Sapiens.

- Laino, D. (2003) *Psicopedagogía en la actualidad*. Santa Fe Argentina. Editorial: Homo Sapiens.
- Larrosa M, F. (2010) *Deberes y derechos del profesorado y de la comunidad educativa*. España. Editorial: Club Universitario.
- Malajovich, A. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*. España. Editorial: Siglo XXI editores.
- Menin, O. (2003) *Psicología de la educación del adulto*. Santa Fe Argentina. Editorial Homo Sapiens.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. UNESCO.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., & Borsotti, C. (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales (No. 04; HM48, P3.). Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (2010) *La cuestión escolar*. Buenos aires Argentina. Editorial: Colihue.
- Pascual, F. M. (2010). La Atención Y Evolución De Las Necesidades Básicas En La Primera Infancia. Aspectos Que Tiene Que Saber El Educador Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (14).
- Piaget. J. (1974) *El estructuralismo*. Madrid España: Editorial Hyspamérica.
- Pitluk, L. (2009) *Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Argentina. Editorial: Ediciones Novedades Educativas.
- Quivy, R. C. A., & Patricia, N. (2001). Manual de investigación en ciencias sociales.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Télez, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 7-25.

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona España. Editorial Crítica.

Winnicott, D. W. (1990) “*Los bebés y sus madres* “.Buenos Aires Argentina. Editorial: Paidós.

Winnicott, D. (1967). El concepto de individuo sano. 1967. In *Conferencia pronunciada en la División de Psicoterapia y Psiquiatría social de la real Asociación Medico-psicológica* (Vol. 8).

## **9.2. Bibliografía Complementaria**

Arrabal, A (2014) Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia. Recuperado desde: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667167/JOSPOE\\_2\\_5.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667167/JOSPOE_2_5.pdf?sequence=1)

Gavilán, MG (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana sobre educación*, (19). Recuperado desde: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm>

MacCartney, PhD, Kathleen (2010). Investigaciones actuales sobre efectos de los jardines infantiles. Recuperado desde: <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/McCartneyESPxp.pdf>

Ministerio de Desarrollo social, Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, República Argentina (2015). Estándares de inclusión para los Centros de Desarrollo Infantil. Recuperado desde: <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/10/Estandares-de-inclusion-COCEDIC-Consejo-federal.pdf>

Moreno Zarate, S.M (2010) Práctica social- opción de grado educación para adultos.  
Recuperado desde: <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/369>

Zibecchi, C. (2013) “Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia:  
un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras”.

Recuperado desde:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S151468712013000100028&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S151468712013000100028&script=sci_arttext)

## CAPITULO 10

### 10.1 Anexo

#### 10.1.1 Modelo de encuesta

“Encuesta personal a las personas no docentes del Ce. D.I”

Edad:

1) ¿Cuál es su máximo nivel de estudios alcanzado?

.....

2) ¿Cuál es su antigüedad laboral en la Institución?

.....

3) ¿Puede nombrar una o más características de su rol dentro de las salas?

a) .....

b) .....

c) .....

d)

4) ¿Realiza actividades pedagógicas con los/as niños/as que usted planifique? SI-NO ¿Por qué?

.....

5) ¿Considera la actividad desarrollada por las personas que no tienen título docente enmarcado dentro de una dimensión pedagógica? SI-NO ¿Por qué?

.....

6) ¿Qué tipo de diferencias puede identificar en el desarrollo de las actividades que realizan los/as niños/as cuando éstas se encuentran a cargo de personal con o sin título docente respectivamente? Enumere hasta 3 diferencias. Justifique.

a).....

b).....

c).....

7) ¿Podría describir brevemente alguna característica inherente al rol que realizan las trabajadoras no docentes con los/as niño/as en la Institución?

a).....

b).....

c).....

8) ¿Cuáles cree que de las siguientes son sus cualidades más positivas respecto al rol de cuidadora?

Marcar con una “x” las opciones seleccionadas.

A. Es una persona dispuesta a trabajar en equipo.

B. Tiene una actitud que habilita la escucha y la comunicación con sus pares.

C. Es una persona espontánea que dice lo que siente.

D. Es una persona bien preparada técnicamente.

9) Sobre la necesidad de profesionalizar la tarea desempeñada por el personal no docente, ¿cuáles cree que son los temas más relevantes para una capacitación?

Justifique cada tema.

a).....

b).....

c).....

10) ¿Hasta cuantas horas semanales Ud. Dedicaría a una capacitación presencial que abarque estos temas? Seleccione con una cruz...

I) De 2 a 4 horas

II) De 4 a 8 horas

III) De 8 a 16 horas

IV) Más de 16 horas

11) ¿Aceptaría realizar un trabajo grupal fuera del horario de cursada? SI-NO.

Justifique.

10.1.2 Modelo Power - Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 1



10.1.3 URL videos con los que se trabaja en la tercera clase del módulo 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=bbaSnZFAO3c>

[https://youtu.be/Pz4vQM\\_EmzI](https://youtu.be/Pz4vQM_EmzI)

10.1.4 Modelo Power-Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 2



10.1.5 Modelo de Trabajo práctico que se envía por mail para su elaboración y se realiza la corrección en la segunda clase del Módulo 3

**TRABAJO PRÁCTICO** (Enviado por mail para su resolución)

Se debe realizar en equipo integrado por 2 personas y entregar completo la segunda clase del Módulo 2.

Apellidos y Nombres:

- Ejercicio 1

1.1 Investigar sobre los diferentes tipos de Planificaciones que se pueden utilizar para la organización de las actividades en las diferentes salas del Ce.DI.

1.2 Desarrollar un resumen con las características principales de cada tipo que se encuentre.

1.3 Realizar una breve descripción de las partes que componen una planificación didáctica.

1.4 Confeccionar un ejemplo de Planificación para las salas de lactario, sala de 1 año, sala de 2 años y sala de 3 años. Tener en cuenta las actividades para que las mismas sean acorde a las edades evolutivas de los/ as niños/as.

10.1.6 Modelo del Primer Parcial

**PRIMER PARCIAL**

Apellidos y Nombres:

Ejercicio 1:

Desarrollar una descripción breve sobre las diferentes corrientes señalando las características principales de cada una.

- CONDUCTISMO:
- CONSTRUCTIVISMO:

Ejercicio 2:

Colocar Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda a las siguientes afirmaciones.

- A) Los conocimientos no son considerados como hechos sino como procesos.
- B) El conocimiento para Piaget tiene un carácter constructivista, en tanto estudia los estadios más elementales hasta los modos de construcción y creación científica.
- C) El papel del sujeto en el conocimiento no implica una actividad que supone transformaciones internas y externas.

- D) La Epistemología Genética pretende estudiar cómo crecen los conocimientos, de qué manera el conocimiento alcanza lo real, y en ocasiones suele tener en cuenta las relaciones entre el sujeto y el objeto a conocer.
- E) La realidad es cognoscible por el sujeto a través del intercambio (interacción) con el medio por lo que va construyendo sus conocimientos y sus estructuras intelectuales.
- F) El período sensomotriz abarca desde el nacimiento del niño hasta la adquisición del lenguaje.
- G) El cuarto estadio es la transición hacia la función simbólica y en esta fase el niño puede buscar nuevos medios, no sólo por tanteos empíricos, sino por combinaciones interiorizadas.
- H) En el juego simbólico el/la niño/a realiza acciones de ficción que se vinculan a la imitación diferida y que puede ir acompañado de objetos que se han hecho simbólicos. Por ejemplo un plato, por su circularidad, puede transformarse para el niño en un volante de auto.
- I) Para Vigotsky el sujeto es un ser eminentemente social y por lo tanto el conocimiento es un producto social.

Ejercicio 3:

Elaborar una lista de actividades para realizar en las salas de lactario, sala de 1 año y sala de 2 años justificando la elección con las diferentes etapas evolutivas de Piaget.

Sala lactario	Sala de un año	Sala de dos años

10.1.7 Modelo del Trabajo final grupal

**Trabajo Final Grupal (Integrado por 2 personas)**

Apellidos y Nombres:

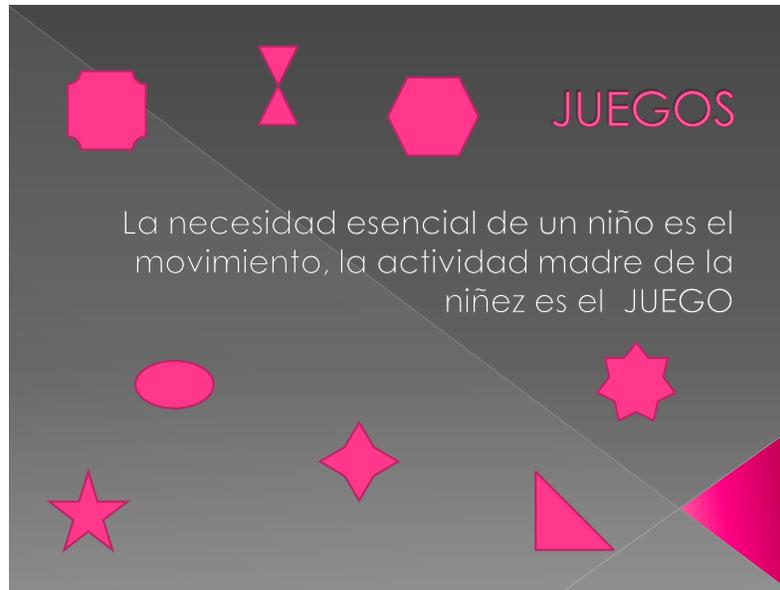
Ejercicio:

- 1) Investigar y responder de manera breve y con sus propias palabras.
- 2) Elaborar respuestas de manera grupal y logrando el consenso.

A) Realizar un resumen con las ideas principales desarrolladas en los Módulos 3 y 4 y justificar las elecciones relacionándolas con actividades atribuidas a su rol de Asistente de la Primera Infancia.

B) Confeccionar un itinerario de trabajo diario para las salas de lactario, sala de 1 año, sala de 2 años y sala de 3 años que denote la incorporación de los contenidos estudiados en los módulos.

10.1.8 Modelo de Power- Point que se utiliza en la primera clase del Módulo 4:



10.1.9 Modelo de Evaluación del proyecto

Evaluación Final del Proyecto de Capacitación en el Ce.D.I  
*"Para evaluar es necesario comprender"*  
Lawrence Stenhouse

Objetivos:

- Conocer cómo se ha puesto en marcha el proyecto
- Verificar si existe aceptación y accesibilidad por parte de los destinatarios del proyecto.
- Comprobar en qué nivel el proyecto ha permitido modificar la situación de partida de la Institución.

A partir del video contenido en el siguiente enlace responder el cuestionario reflexionado sobre lo que se ha trabajado durante la cursada de capacitación.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=pKFbAfcjXFI&feature=fvwrel>

1. ¿Considera que el tiempo (horas) dedicadas a la Capacitación fueron suficientes para alcanzar una mejora en el desempeño técnico de sus actividades laborales? Justificar.
2. ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de participación de las destinatarias del Proyecto?
3. ¿Cuál es su opinión sobre la dinámica de trabajo llevada a cabo durante el proyecto de capacitación? Enumerar 3 ejemplos de actividades que la ha agradado realizar y 3 sugerencias que considere necesarias para el futuro.
4. ¿Considera que la dirección del proyecto fue la adecuada en relación con las actitudes y motivaciones? Justificar.
5. ¿El proyecto ha ofrecido alternativas al problema evidenciado en la institución sobre la falta de capacitación? ¿Por qué? ¿Considera que han participado todos los miembros de la institución?
6. ¿Piensa usted que se han logrado conseguir los efectos y los cambios cualitativos y cuantitativos que se evidenciaban en la institución al comenzar el proyecto? Justificar
7. ¿Cuáles han sido los efectos y resultados positivos? Nombrar 3 como mínimo
8. ¿Cuáles han sido los efectos y resultados negativos (si los hubiese)? Nombrar 3 como mínimo.
9. ¿Cómo describe ha hecho cambiar la implementación del proyecto a la situación de partida en la institución en relación con la necesidad de capacitación del personal no docente? ¿Por qué?
10. ¿Cuál es la relación que usted establece entre los resultados finales y su esfuerzo realizado (tiempo- recursos)? ¿Lo considera eficiente? Justificar.

10.1.11 Leyes

## **DERECHOS DEL NIÑO**

### **Ley 26.233**

#### **Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación.**

**Sancionada: Marzo 28 de 2007**

**Promulgada: Abril 24 de 2007**

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

sancionan con fuerza de

Ley:

### **CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL**

#### **I - OBJETO**

**ARTICULO 1º** — La presente ley tiene como objeto la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil.

**ARTICULO 2º** — Se entenderá por Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas.

**ARTICULO 3º** — Los Derechos de las niñas y niños en estas instituciones quedan garantizados por la Ley N° 26.061, sus decretos reglamentarios y los tratados internacionales de los que la Nación es parte.

#### **II – CARACTERES DE LOS CENTROS**

**ARTICULO 4º** — Los principios rectores de los Centros de Desarrollo Infantil son:

a) Integralidad de los abordajes;

- b) Atención de cada niña y niño en su singularidad e identidad;
- c) Estimulación temprana a fin de optimizar su desarrollo integral;
- d) Igualdad de oportunidad y trato;
- e) Socialización e integración con las familias y los diferentes actores del nivel local;
- f) Respeto a la diversidad cultural y territorial;
- g) Desarrollo de hábitos de solidaridad y cooperación para la convivencia en una sociedad democrática;
- h) Respeto de los derechos de niños y niñas con necesidades especiales, promoviendo su integración.

**ARTICULO 5º** — Los Centros de Desarrollo Infantil, sean éstos gubernamentales o no gubernamentales, deberán adecuar su funcionamiento a los principios de esta ley y sus normas reglamentarias.

**ARTICULO 6º** — Los Centros de Desarrollo Infantil deberán garantizar:

- a) La idoneidad del personal a cargo de los Centros para la atención de la primera infancia;
- b) Las normas de higiene, seguridad y nutrición;
- c) Instalaciones físicas adecuadas para su correcto funcionamiento;
- d) Los controles periódicos de crecimiento y desarrollo requeridos para cada edad;
- e) Las condiciones de admisibilidad y permanencia que bajo ningún concepto podrán discriminar por origen, nacionalidad, religión, ideología, nivel socio económico, género, sexo o cualquier otra causa;
- f) La organización del servicio atendiendo a las necesidades de cada grupo etáreo;
- g) Una relación adecuada entre número de niños y niñas asistentes y la cantidad de personal a su cargo;
- h) Un sistema de registro que permita el seguimiento del crecimiento y desarrollo de cada niño y niña.

**ARTICULO 7º** — Del Personal: Conforme lo normado en el artículo 6º de la presente ley, la reglamentación establecerá los perfiles correspondientes al personal interviniente y el sistema de capacitación necesario para que la totalidad de los Centros de Desarrollo Infantil puedan cumplir con este requisito.

### III – DE LAS POLITICAS

**ARTICULO 8º** — Para el cumplimiento de sus objetivos los Centros podrán complementariamente interactuar en sus instalaciones con servicios educativos o sanitarios, o articular con otras instituciones y servicios del espacio local actividades culturales, educativas, sanitarias y toda otra actividad que resulte necesaria para la formación integral de los niños y niñas.

**ARTICULO 9º** — La acción del Centro de Desarrollo Infantil debe asimismo integrar a las familias para fortalecer la crianza y el desarrollo de sus hijos, ejerciendo una función preventiva, promotora y reparadora.

### IV – AUTORIDAD DE APLICACION

**ARTICULO 10.** — Será autoridad de aplicación de la presente ley la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

**ARTICULO 11.** — La autoridad de aplicación deberá, en el marco del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, elaborar los planes requeridos para la aplicación de la presente ley, cuya implementación estará a cargo de los órganos administrativos de protección de derechos de cada jurisdicción según lo establecido por la Ley N° 26.061, en su artículo 42.

**ARTICULO 12.** — El Poder Ejecutivo deberá reglamentar la presente ley en un plazo de CIENTO VEINTE (120) días, contados a partir de su sanción.

**ARTICULO 13.** — Se invita a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adherir a la presente ley.

**ARTICULO 14.** — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIOCHO DIAS DEL MES DE MARZO DE DOS MIL SIETE.

—REGISTRADO BAJO EL N° 26.233 —

ALBERTO E. BALESTRINI. — JOSE J. B. PAMPURO. — Enrique Hidalgo.  
— Juan H. Estrada.